

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS

MARISETE MARIA BERTOCHI

**PADRÃO ACENTUAL DOS COMPOSTOS E SINTAGMAS DO INGLÊS: A
PERCEPÇÃO DO APRENDIZ BRASILEIRO**

CURITIBA

2009

MARISETE MARIA BERTOCHI

**PADRÃO ACENTUAL DOS COMPOSTOS E SINTAGMAS DO INGLÊS: A
PERCEPÇÃO DO APRENDIZ BRASILEIRO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre. Programa de
Pós-Graduação em Letras. Setor de Ciências
Humanas, Universidade Federal do Paraná

Orientador: Prof. Dr. Michael A. Watkins

CURITIBA

2009

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso zeloso pai, pela maravilhosa benção desde o ingresso à conclusão deste trabalho.

A toda minha família, em especial ao meu marido e ao meu filho querido, pela força e pela paciência de tantos programas e viagens adiadas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Michael A. Watkins, pela imensa ajuda, incansável dedicação, paciência, sutileza e profissionalismo sem igual. Obrigada por ter acreditado em mim.

Aos membros da banca da qualificação e defesa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

Às minhas colegas e amigas do curso de Mestrado, pelo grande incentivo nos dias de desânimo.

Aos alunos que fizeram parte deste estudo como informantes colaborando para a elaboração deste trabalho.

E a todos aqueles que de alguma forma colaboraram para que a concretização desta jornada fosse possível.

Muito obrigada!

Este trabalho é dedicado aos meus amados pais, pelo exemplo de vida, pelo amor e pela força em todos os momentos da minha vida.

*“Louvai ao Senhor, e invocai o seu
nome; fazei conhecidas as suas obras
entre os povos”.*

(Salmo 105)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado dos testes de percepção do nível intermediário – Oral II	77
Tabela 2: Resultado dos testes de percepção do nível avançado – Oral IV	78
Tabela 3: Número de acertos em cada par mínimo pelos níveis intermediário (Oral II) e avançado (Oral IV). Total de pares ouvidos: 10.....	79
Tabela 4: Número de acertos do teste 2 em cada par mínimo pelos níveis intermediário (Oral II) e avançado (Oral IV). Total de pares ouvidos: 60	79
Tabela 5: Acertos nos testes de percepção 1 e 2 por cada informante de nível intermediário.....	80
Tabela 6: Acertos nos testes de percepção 1 e 2 por cada informante de nível avançado.	80

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Distribuição masculina e feminina dos informantes.....	73
FIGURA 2: Distribuição dos informantes quanto à idade	73

SUMÁRIO

RESUMO	XII
ABSTRACT	XIII
1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 O PROBLEMA.....	14
1.2 OBJETIVOS.....	15
1.2.1 Objetivo geral	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
1.3 JUSTIFICATIVA.....	16
1.4 DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS	18
2. CONCEITUANDO TONICIDADE	19
2.1 INTRODUÇÃO	19
2.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ACENTO	19
2.3 O ACENTO EM INGLÊS	21
2.4 O ACENTO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	23
2.5 O ACENTO DO INGLÊS E DO PORTUGUÊS À LUZ DA FONOLOGIA MÉTRICA.....	25
2.6 OS COMPOSTOS NA LÍNGUA INGLESA	27
2.6.1 Definição e Composição.....	27
2.6.2 Atribuição do acento	34
2.7 OS COMPOSTOS NO PORTUGUÊS.....	38
2.7.1 Definição e composição.....	38
2.7.2 Atribuição do acento	41
2.7.3 Compostos e Locuções	42
2.8 O ACENTO NOS COMPOSTOS DE OUTRAS LÍNGUAS.....	44
2.9 TRABALHOS RELACIONADOS AO ACENTO NOS COMPOSTOS	46
2.10 CONCLUSÃO.....	51
3. A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA	52
3.1 INTRODUÇÃO	52
3.2 INTERLÍNGUA	52
3.2.1 Interlíngua no contexto cognitivo	54
3.3 PERCEPÇÃO	58
3.3.1 The Perceptual Assimilation Model (PAM).....	60
3.3.2 Speech Learning Model (SLM)	61
3.4 PERCEPÇÃO VS PRODUÇÃO	63
3.5 A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E INSTRUÇÃO EXPLÍCITA	65
3.6 CONCLUSÃO.....	68
4. A PESQUISA	69
4.1 METODOLOGIA.....	69
4.1.1 O piloto	69
4.1.2 Objetivos e hipóteses	70
4.1.3 A pesquisa	71
4.1.4 Os informantes	72
4.1.5 Os instrumentos da coleta de dados.....	73
4.1.6 Os itens selecionados	74
4.1.7 Procedimentos da coleta de dados.....	75
4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	77

4.2.1 <i>Descrição dos dados</i>	77
4.2.2 <i>Resultado da coleta de dados</i>	79
4.2.2.1 <i>Hipótese 1</i>	80
4.2.2.2 <i>Hipótese 2</i>	81
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82
4.3.1 <i>Hipótese 1</i>	82
4.3.2 <i>Hipótese 2</i>	84
4.3.3 <i>Conclusão</i>	84
5. CONCLUSÃO	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES	93
APÊNDICE 1 - TESTES DE PERCEPÇÃO 1 E 2.....	94
APÊNDICE 2 - GRADE DE RESPOSTAS DOS TESTES DE PERCEPÇÃO	96
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO SOBRE OS INFORMANTES DA PESQUISA DE CAMPO ...	98
APÊNDICE 4 - GRAVURAS E DESENHOS UTILIZADOS NOS TESTES DE PERCEPÇÃO ..	100

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar a percepção dos aprendizes brasileiros quanto à diferença do padrão acentual entre compostos e sintagmas do inglês. 40 alunos dos níveis intermediários e avançados participaram de dois testes de percepção diferentes. A primeira hipótese, de que a capacidade dos aprendizes em perceber qual elemento é o mais proeminente em uma construção por duas palavras é maior que a capacidade de perceber a diferença semântica entre elas, foi confirmada. A segunda hipótese, de que haveria progresso dos aprendizes do nível intermediário para o avançado quanto à percepção da diferença semântica dos compostos e sintagmas devido à mudança de acentuação, também foi comprovada pelos resultados obtidos nos testes. Os resultados mostram a influência do português brasileiro e sinalizam a importância do papel do professor quanto à instrução explícita em sala de aula.

Palavras Chave: padrão acentual, compostos e sintagmas, língua inglesa, aprendiz brasileiro.

ABSTRACT

This study investigated the ability of Brazilian learners to perceive the difference between compound and phrasal stress patterns in English. Forty intermediate and advanced students took part in two different perception tests. The first hypothesis was that the students' ability to perceive which element was the most prominent in a two-word construction would be greater than their ability to perceive the semantic difference between them. The second hypothesis was that the advanced-level learners would perform better than the intermediate-level ones regarding awareness of the semantic difference between the two stress patterns. Both hypotheses were confirmed by the results, which show a strong influence from their first language, Brazilian Portuguese, highlighting the need for teachers to provide explicit instruction concerning these stress patterns.

Keywords: stress pattern, compounds, English language, Brazilian learners.

1. INTRODUÇÃO

1.1 O Problema

Os muitos fatores que influenciam a aquisição de uma segunda língua são alvos de inúmeras investigações na área da lingüística. Muitas pesquisas têm sido realizadas dentro da fonologia no intuito de entender por que a pronúncia de aprendizes de segunda língua, especialmente os que iniciam sua aprendizagem na fase adulta, difere dos nativos da língua alvo. O sistema de interlíngua é o objeto de estudo mais discutido, pois de acordo com as teorias de aquisição de segunda língua (L2), a língua materna do aprendiz exerce importante influência neste processo. Entre os fatores discutidos nestes estudos a importância da relação entre a produção e a percepção para a aquisição é um dado indiscutível. Inúmeros são os trabalhos voltados à produção dos aprendizes ao longo das últimas décadas, mas ainda são relativamente escassas as pesquisas de campo realizadas no que se refere à percepção, relevância inquestionável para a aquisição de segunda língua. Flege (2003, p.343) coloca que a produção de segmentos fonéticos da L2 limita-se à exatidão de como eles são percebidos pelo falante. Best (1995, p.3) afirma em seu Modelo de Assimilação Perceptual (PAM) que a dificuldade na aprendizagem da fala de uma segunda língua encontrada pelos aprendizes é determinada por limitações perceptuais.

É neste âmbito que se insere o presente trabalho, que tem como foco principal a percepção no que tange aos padrões prosódicos da língua inglesa como segunda língua. O tema da pesquisa é especificamente uma análise de como é a percepção do aprendiz brasileiro quanto à diferença do padrão acentual dos compostos e sintagmas do inglês.

A idéia desta pesquisa surgiu primeiramente de uma correção do uso indevido de um composto como sintagma ocorrido durante experiência pessoal na Inglaterra. E a partir deste fato, também da observação durante experiência pedagógica, com a constatação de que raros aprendizes e pouquíssimos professores brasileiros de inglês usavam compostos e sintagmas corretamente.

Parte-se então do questionamento de que os aprendizes não percebem a diferença de significado nos compostos e sintagmas, causada pela colocação do acento tônico no primeiro ou segundo elemento, embora eles consigam ouvir que um dos elementos está mais acentuado que o outro.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O principal objetivo deste trabalho é medir a percepção dos aprendizes brasileiros de inglês quanto à diferença do padrão acentual entre compostos e sintagmas.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste trabalho são os seguintes:

- a. medir a percepção dos aprendizes quanto à diferença semântica entre os compostos e os sintagmas causada pelo padrão acentual;
- b. verificar se os aprendizes conseguem ouvir o acento tônico ora no primeiro elemento, ora no segundo.

c. verificar se há progresso dos alunos do nível intermediário para o nível avançado quanto à percepção da diferença semântica dos compostos e sintagmas devido ao padrão acentual.

1.3 Justificativa

A língua inglesa é considerada uma língua de acentuação. Portanto, a acentuação correta das palavras, assim como o ritmo e a entonação, são elementos essenciais para o entendimento, como colocam Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2004):

(...) Learners who use incorrect rhythm patterns or who do not connect words together are at best frustrating to the native-speaking listener; more seriously, if these learners use improper intonation contours, they can be perceived as abrupt, or even rude; and if the stress and rhythm patterns are too nonnativelike, the speakers who produce them may not be understood at all (p.131).¹

Kenworthy (1994) descreve a importância da produção e percepção do acento tônico na língua inglesa:

Correct word stress patterns are essential for the learner's production and perception of English. If a non-native speaker produces a word with the wrong stress pattern, an English listener may have great difficulty in understanding the word, even if most of the individual sounds have been well pronounced. In listening, if learners of English expect a word to have a particular stress pattern, they may not recognize it when a native speaker says it. In other words, what they hear doesn't match what they have in their mental dictionary (p.28).²

¹ “(...) Os aprendizes que usam padrões rítmicos incorretos ou que não conectam as palavras são no mínimo frustrantes para o nativo-falante; e mais seriamente, se estes aprendizes usarem uma entonação imprópria podem ser percebidos como rudes ou até mesmo grosseiros; e se os padrões de acentuação e ritmo estiverem muito diferentes dos padrões nativos, o falante pode não ser entendido de forma alguma.” (OBS:Todas as traduções das citações foram realizadas pela autora desta dissertação).

² “O padrão acentual correto das palavras é essencial para a produção e percepção do aprendiz de inglês. Se um aprendiz pronuncia uma palavra com o padrão de acentuação errado, um ouvinte inglês pode ter grande dificuldade em entendê-la, mesmo se a maioria dos sons individuais forem bem pronunciados. Se ao ouvirem uma palavra, os aprendizes de inglês esperarem um padrão acentual diferente, eles podem não reconhecê-la quando um nativo a disser. Em outras palavras, o que eles ouvem não corresponde ao seu dicionário mental.”

Segundo Fudge (1984), a acentuação indevida modifica o ritmo, dificultando a compreensão.

Because English rhythm is stress-timed, a wrong stressing will lead to a wrong and misleading rhythm (...). Comprehensibility depends on rhythm, and therefore the placing of stress within words can play a large part in determining how well a native English hearer will understand the foreign speaker (...) (p.4).³

A acentuação incorreta em compostos na língua inglesa pode trazer grandes problemas para o entendimento. Sendo o acento tônico o fator que distingue um composto de um sintagma; a colocação do acento primário no segundo elemento de *wet suit*, por exemplo, poderá causar grande confusão ou desconforto, se a intenção tiver sido o uso da palavra *traje de mergulho*. *Wet suit*, com o acento no primeiro elemento, quer dizer *traje de mergulho*, mas se o acento for colocado no segundo elemento (*wet'suit*), significará *terno molhado*.

Esta pesquisa se justifica então por pretender colaborar com o ensino da língua inglesa no Brasil, investigando a falta de percepção na diferença do padrão acentual dos compostos do inglês por alunos brasileiros aprendizes da língua; e também a possível transferência do padrão acentual dos compostos da língua materna para o inglês. Os resultados de um estudo como este podem ser adicionados a estudos anteriores na compreensão dos processos de aquisição de segunda língua, assim como, de alguma forma, oferecer subsídios a professores de inglês para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

³ “Pelo fato do ritmo do inglês ser acentual, uma acentuação incorreta levará a um ritmo incorreto (...). O entendimento depende do ritmo e, portanto, a colocação do acento nas palavras pode ter um grande papel em determinar até que ponto um ouvinte nativo entenderá um falante estrangeiro.”

1.4 Descrição dos capítulos

O primeiro capítulo é destinado à introdução do trabalho, no qual consta o problema, a justificativa e os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo trata da parte teórica relativa ao acento nos compostos e sintagmas do inglês e do português brasileiro. O terceiro capítulo constitui-se da parte teórica referente à aquisição de segunda língua com ênfase na importância da percepção no processo. O quarto capítulo descreve a pesquisa realizada, detalhando a metodologia seguida e a descrição e análise dos dados. E finalmente, no quinto capítulo, são estabelecidas as considerações finais desta investigação.

2. CONCEITUANDO TONICIDADE

2.1 Introdução

O referencial teórico divide-se em duas partes distintas. Este capítulo envolve a parte teórica relativa ao acento nos compostos do inglês e do português brasileiro; e o capítulo a seguir compõe a segunda parte, cujo tema é a aquisição de segunda língua com destaque na importância da percepção no processo.

2.2 Características gerais do acento

O acento é determinado pela proeminência dada a uma determinada sílaba em relação às outras. Uma maior ou nenhuma ênfase classifica a sílaba como sendo acentuada ou átona.

Para Giegerich (1992, p.179), ao se pronunciar sílabas sequencialmente, diferentes graus de proeminência são notados, que é o que define o acento. Bisol (2001, p.132) analisando a existência de contraste no acento diz que as palavras *sábia* – *sabia* – *sabiá*, do português, têm a ortografia diferente, mas têm os mesmos fonemas e o que as distingue é apenas a posição do acento. Então questiona se seria o caso de considerar o acento um fonema da língua. A autora coloca então que:

Muitos autores responderam afirmativamente a esta pergunta; só que o acento é um fonema de tipo especial, porque ele não aparece colocado linearmente entre os segmentos, mas sim, se superpõe a eles. Ele se acrescenta a segmentos e, por isto, é chamado de supra-segmento (Bisol, 2001. p.132)

Ladefoged (2001) também enfatiza este aspecto dizendo que o acento é uma característica supra-segmental da pronúncia, e ainda assim o descreve:

(...) It applies not to individual vowels and consonants but to whole syllables – whatever they might be. A stressed syllable is pronounced with a greater amount of energy than an unstressed syllable, and it is more prominent in the flow of speech (p.231)⁴

Acusticamente, sílabas acentuadas são percebidas como sendo produzidas com maior intensidade, mais longas e com um pitch (variação de frequência da vibração das cordas vocais) diferente, mais alto ou mais baixo.

Do ponto de vista articulatorio, o acento exige maior energia expiratória do falante, como explica Ladefoged (2001):

(...) Stressed sounds are those on which the speaker expends more muscular energy. This usually involves pushing out more air from the lungs by contracting the muscles of the rib cage and perhaps increasing the pitch by the use of the laryngeal muscles (p.231)⁵

E coloca ainda que com essa atividade de força extra, o som é dito de uma forma mais longa e mais intensa. Porém, Ladefoged (2001) enfatiza que uma indicação muito mais importante de acento é o aumento de pitch: “A much more important indication of stress is the rise in pitch, which may or may not be due to laryngeal action (...)”. (p.231). E diz também que: “(...) variations in pitch occur in association with the variations in the position of the vocal folds in different phonation types. Thus creaky voice usually has a low pitch as well as a particular voice quality”. (p.234)⁶

⁴ “(...) Isto se aplica não a vogais e consoantes individuais, mas a sílabas inteiras – sejam quais forem. Uma sílaba acentuada é pronunciada com maior energia que uma sílaba átona, e é mais proeminente no fluxo da fala”.

⁵ “(...) Sons acentuados são aqueles em que o falante usa mais energia muscular. Isto normalmente envolve a expulsão de mais ar dos pulmões contraindo-se os músculos da costela e aumentando-se talvez o *pitch* pelo uso dos músculos da laringe.”

⁶ “Uma indicação muito mais importante da acentuação é o aumento do *pitch*, que pode ou não dever-se à ação da laringe. (...) (p.231) “(...) as variações do *pitch* ocorrem em associação com as variações na posição das cordas vocais em diferentes tipos de fonação. Assim uma voz rangida normalmente tem um *pitch* baixo assim como uma qualidade de voz particular.”

“A distribuição do acento leva à construção do ritmo da fala”. (Cristóvão Silva, 1999, p.77). Línguas diferentes têm ritmos diferentes de acordo com o uso do acento. Há assim línguas de ritmo acentual (*stress-timed language*), em que o acento é característica dominante do tempo rítmico, isto é, sílabas acentuadas ocorrem em intervalos relativamente iguais; mas também existem línguas de ritmo silábico (*syllable-timed language*), em que as sílabas repetem-se em intervalos de tempo regulares, isto é, cada sílaba é dita numa fração de tempo semelhante. Como exemplo de línguas que possuem estes ritmos está o inglês e o francês respectivamente. Algumas línguas, como o português, combinam as duas formas. Há ainda algumas línguas que não utilizam o acento e sim um sistema tonal, por isso são chamadas de línguas tonais. Incluem-se como exemplo várias línguas indígenas brasileiras e o mandarim chinês.

Quanto a padrões acentuais da palavra, a língua inglesa e algumas outras línguas germânicas são as que possuem os mais irregulares, mas existem línguas com padrões totalmente regulares. O francês acentua a última sílaba, já o tcheco acentua sempre a primeira sílaba. O polonês e o swahili possuem quase sempre o acento colocado na penúltima sílaba. (Celce-Murcia, Brinton e Goodwin, 2004, p.133; Ladefoged, 2001, p.231).

2.3 O acento em inglês

O inglês é uma língua considerada como de ritmo acentual, isto é, com tendência à ocorrência de sílabas acentuadas com intervalos praticamente iguais (isocronismo). Três características são marcantes na acentuação da língua inglesa: os níveis de tonicidade, a redução de vogal nas sílabas átonas e os valores dos parâmetros fonéticos quanto à sílaba.

A maioria dos autores mais recentes como Roach e Giegerich admite três níveis de tonicidade no inglês: primário, secundário e átono. Giegerich (1992) coloca:

(...) In each of the following words one syllable is stressed, the other(s) unstressed: *ˈsequence, phoˈnology, perˈceive*. In many words, the prominence of syllables is further differentiated; thus in *ˌpolysylˈlabic, ˌkangaˈroo*, (...) the syllables marked *ˈ* bear secondary stress: stress that is weaker than the main (or ‘primary’) stress but stronger than that of an unstressed syllable. (p.179)⁷

Uma das características apontadas como sendo básica e extremamente importante na acentuação da língua inglesa é a redução de vogal na sílaba átona. “There is one English sound that all learners must be made aware of at a very early stage – the neutral vowel used in unstressed syllables and weak forms – the *ˈschwa* vowel”. (Kenworthy, 1994, p.51)⁸

Quanto aos parâmetros fonéticos, Baptista (1988, p.155) coloca que “(...) quase todos os lingüistas da língua inglesa, inclusive Jones, reconhecem que a impressão de maior intensidade depende não apenas da intensidade em si, mas também do tom, da qualidade, e da quantidade da emissão sonora”. Giegerich (1992, p.179) enfatiza que: (...) “On the acoustic side, this increased energy input results in greater loudness, increased duration and often – mainly in the case of primary stress – a change of pitch. (...)”.⁹

Roach (2003) coloca que todas as sílabas acentuadas têm a proeminência como característica comum e esta proeminência é produzida por quatro fatores principais, mas sendo um deles o fator mais preponderante:

⁷ “(...) Em cada uma das palavras seguintes, uma sílaba é acentuada e as outras átonas: *ˈ sequence, phoˈ nology, perˈ ceive*. Em muitas palavras, a proeminência das sílabas é diferenciada de uma outra maneira também; assim em *ˌ polysylˈ labic, ˌ kangaˈroo*, (...) as sílabas marcadas com *ˈ* tem acento secundário: um acento que é mais fraco que o acento principal (ou primário), porém mais forte que uma sílaba átona.”

⁸ “Existe um som sobre o qual todos os aprendizes deveriam ser informados já nos níveis iniciais – a vogal neutra usada em sílabas átonas e fracas – o *schwa*.”

⁹ (...) “Acusticamente, este aumento de energia resulta em maior volume, duração aumentada e freqüentemente – principalmente no caso de acento primário – uma mudança de *pitch*. (...)”.

Prominence, then, is produced by four main factors: (i) loudness, (ii) length, (iii) pitch and (iv) quality. Generally these four factors work together in combination, although syllables may sometimes be made prominent by means of only one or two of them. Experimental work has shown that these factors are not equally important; the strongest effect is produced by pitch, and length is also a powerful factor. Loudness and quality have much less effect (p. 95).¹⁰

Outro aspecto importante do inglês é que o acento tônico pode ser usado contrastivamente para distinguir significados, como explica Vogel e Raimy (2002, p.227): “(...) Limiting our attention here to contrastive uses of stress (...), we can identify two types of meaning that can be conveyed by stress in English: a) differences between individual words and b) differences between compound words and phrases. (...)”¹¹

2.4 O acento no português brasileiro

O português brasileiro é geralmente considerado uma língua de ritmo silábico, apesar de alguns autores não a classificarem como uma língua com tendência somente ao isossilabismo. Massini-Cagliari (1992, p.67) conclui o seguinte: “(...) levando-se às últimas conseqüências a noção de isocronia, podem ser encontradas no corpus evidências que classificariam o português, estudado do ponto de vista físico, tanto como língua de ritmo acentual, como de ritmo silábico”. Mas, por outro lado, diz também que “podem ser encontradas evidências contra a classificação do português em qualquer desses tipos, com base na noção de

¹⁰ “Proeminência, então, é produzida por quatro fatores principais: (i) volume, (ii) duração, (iii) pitch e (iv) qualidade. Geralmente estes quatro fatores trabalham em conjunto, apesar de que às vezes as sílabas podem ser proeminentes devido a somente um ou dois fatores. Trabalhos experimentais mostram que estes fatores não se equivalem quanto a importância: o efeito mais forte é produzido pelo *pitch*, e a duração é também um fator importante. Volume e qualidade tem muito menos efeito.”

¹¹ “(...) Limitando nossa atenção aos usos contrastivos de acentuação (...), podemos identificar dois tipos de significado que podem ser comunicados pela acentuação no inglês: a) diferenças entre palavras individuais e b) diferenças entre compostos e sintagmas. (...)”

isocronia”. A autora ainda relata trabalhos de alguns autores que com base em seus experimentos e estudos concluíram que o português tende ao isocronismo e também ao isossilabismo: Cagliari (1981), Cagliari e Abaurre (1986), Major (1981) e Moraes e Leite (1989). Segundo estes autores citados, alguns informantes possuem um ritmo tipicamente silábico, mas existindo também o predomínio de ritmo acentual.

No português brasileiro os níveis de acento de palavra são classificados em tônico (forte) e átonos (fraco), podendo ainda haver acento secundário. Conforme Cristóvão Silva (1999, p.77), “Vogais acentuadas ou tônicas carregam o acento mais forte ou acento primário e as vogais não-acentuadas - átonas pretônicas ou postônicas – carregam acento secundário ou são completamente isentas de acento”. As vogais acentuadas têm duração mais longa e são pronunciadas com maior intensidade (no sentido de falar alto). Cristóvão Silva (1999, p.77) diz ainda que: “A relação entre o acento primário, o acento secundário e a ausência de acento leva à construção do ritmo da fala. O ritmo da fala organiza a cadeia sonora de acordo com a distribuição do acento nas sílabas”.

Massini-Cagliari (1992), através de um estudo experimental, estabeleceu os parâmetros acústicos que caracterizam uma sílaba acentuada no português brasileiro e concluiu que:

(...) as principais marcas do acento são, no nível lexical, uma maior duração na sílaba tônica, acompanhada (na maioria das vezes) de uma queda de intensidade na(s) sílaba(s) pós-tônica(s). À qualidade vocálica também foi atribuída grande responsabilidade na caracterização do acento (p.31).

Quanto à posição do acento tônico, as palavras de mais de uma sílaba classificam-se em: oxítonas (acentos na última sílaba), paroxítonas (acentos na penúltima sílaba) e proparoxítonas (acentos na antepenúltima sílaba). A tendência maior no português é para as palavras paroxítonas, como explica Bisol (2001, p.133): “Outro aspecto a considerar é o fato de que a grande maioria das palavras da língua portuguesa tem o acento na penúltima sílaba.

Isto vale não só para substantivos, como também para verbos, adjetivos, preposições e advérbios”.

Para Câmara Jr. (2002, p.63), (...) “o acento em português tem tanto a função distintiva quanto a delimitativa, na terminologia de Trubetzkoy.” Para Câmara Jr., o acento mostra a existência de um vocábulo. E descreve a função delimitativa dizendo que:

No registro formal da pronúncia padrão do português do Brasil há a rigor uma pauta acentual para cada vocábulo. As sílabas pretônicas, antes do acento, são menos débeis do que as postônicas, depois do acento. Se designarmos o acento, ou tonicidade, por 3, em cada vocábulo, temos o seguinte esquema:

...(1) + 3 + (0) + (0) + (0),

indicando os parênteses a possibilidade de ausência de sílaba átona (nos monossílabos tônicos) e as reticências um número indefinido de sílabas pretônicas (Câmara Jr., 2002, p.63).

Quanto ao valor distintivo, Câmara Jr. diz que o acento, pela sua posição, serve para distinguir palavras como: jaca (fruta brasileira) e jacá (cesto); caqui (fruta) e cáqui (cor), etc. E completa: “É até um processo gramatical de distinguir padrões morfológicos, entre o substantivo, proparoxítono, e a forma verbal, paroxítona, com os mesmos fonemas, do verbo correspondente: rótulo: rotulo (verbo rotular), fábrica: fabrica (verbo fabricar), (...)”.

2.5 O acento do inglês e do português à luz da Fonologia Métrica

As principais referências da Teoria Métrica datam das reflexões de Liberman e Prince (1977). A Fonologia Métrica resultou do crescente interesse pelo estudo do acento, que era tratada na visão gerativista, como propriedade particular do segmento, sendo sua localização determinada por seqüências lineares. Para Chomsky e Halle (1968), o acento é uma propriedade da vogal, sendo um traço distintivo atribuído por uma regra. A Fonologia Métrica

substitui a análise linear pela representação autosssegmental. O acento deixa de ser considerada propriedade de um segmento para ser visto como uma propriedade da sílaba.

Segundo Bisol (2001):

O acento passa a ter caráter relacional: não é mais um traço, mas uma proeminência que nasce da relação entre os elementos prosódicos: sílaba, pé e palavra fonológica. A relação hierárquica entre esses elementos passa a ser necessariamente considerada. (...) (p.76).

Liberman e Prince (1977) utilizam dois tipos de representação para a organização hierárquica que propõem: a árvore métrica que é rotulada em termos de forte e fraco; e a grade métrica, a qual é derivada da árvore métrica pela Regra de Projeção de Proeminência Relativa. (p.316) De acordo com Bisol (2001, p.79), a grade métrica representa os elementos mais proeminentes de uma seqüência, mas não os analisa em constituintes. Críticas desta proposta desencadearam-se, pois sendo as grades derivadas das árvores métricas, apresentam parte da informação já contida nas árvores. Por esta razão, a Teoria Métrica viu-se dividida por alguns que favoreciam ao modo de representação da árvore e outros que somente utilizavam a grade métrica. Em 1987, Halle e Vergnaud propõem uma grade, representada por asteriscos, que é enriquecida pela formação de constituintes, cujos limites são indicados por parênteses. (Bisol, 2001, p.79)

A Teoria Métrica é de grande valor na diferenciação entre compostos e sintagmas. Usando-se esta teoria, pode-se visualizar a relatividade entre uma sílaba ou palavra e outra, como mostra o exemplo abaixo onde o primeiro exemplo é um composto e o segundo é um sintagma:

*
* *
* * *

English book
(o livro é para o ensino de Inglês)

*
* *
* * *

English book
(o livro é da Inglaterra)

2.6 Os compostos na língua inglesa

2.6.1 Definição e Composição

Analisadas de forma morfológica, as palavras no inglês podem ser separadas em palavras simples ou palavras complexas, de acordo com Roach (2003, p.97) e Kingdon (1958, p.26). Roach (2003, p.104) descreve as palavras simples como sendo as que não são compostas de mais de uma unidade gramatical como *care*; e as palavras compostas como sendo as que se compõem de duas ou três unidades gramaticais como *careless* e *carefully*. No entanto, admite que esta distinção seja de difícil diferenciação devido ao fato da maioria das palavras de mais de uma sílaba do inglês vir de outras línguas e de que por essa razão não se pode tratar as unidades gramaticais dessas línguas separadamente das unidades gramaticais do inglês. Roach classifica as palavras complexas em dois tipos: a) forma básica de palavra (*stem*) com a adição de um afixo (*affix*); b) compostos, que são formados de duas ou mais palavras independentes, que é o objeto de estudo neste trabalho.

Kingdon (1958, p.26-29) define palavras compostas de forma geral dizendo: “Under the general heading of compound words we may group all those words that are more than bare roots, being more complex forms built up from simpler elements”.¹² E reconhece a existência de três tipos de palavras compostas no inglês: “*Romanic-type*”, “*Greek-type*” e

¹² “Quanto às palavras compostas em geral podemos agrupar todas aquelas palavras que são mais que simples radicais, sendo formas mais complexas construídas de elementos mais simples.”

“*English-type compounds*”.¹³ O primeiro tipo (*Romanic-type*) consiste claramente em prefixos e sufixos, ou ambos, acrescentados a uma raiz (*root*). A função principal dos prefixos neste tipo de composição é preposicional e dos sufixos é de mudar a parte da raiz em que é adicionado. Alguns dos inúmeros exemplos citados por ele são: *‘antichrist*, *‘autograph*, *‘introvert*, *‘multiform*, *‘telephone*, *‘paragraph*, *‘discount*, *‘transitory*, *men‘tality*, *‘contrary*, *‘sociable*, *‘mandatory*, *com‘ponent*, *‘gorgeous*, *‘nursery*, *credi‘bility*, *‘cardinal*, *‘editor*, *‘endless*, *‘handsome*, *‘awkward*, etc. O segundo, de tipo Grego, consiste em duas ou mais raízes que apesar de terem existência independente, não são palavras, porém atuam com uma maior função semântica que prefixos e sufixos. Alguns exemplos citados por Kingdon são: *philan‘thropic*, *ence‘phalic*, *‘germicide*, *‘bicycle*, *‘ampli‘fy*, *peda‘gogic*, *uni‘lateral*, *neu‘rologist*, *ge‘ometry*, *as‘tronomer*, *‘symphony*, *metro‘politan*, *hy‘pothesis*, *a‘tomic*, *‘stereotype*, etc. E o terceiro (*English-type*) é formado por duas ou mais palavras independentes combinadas para formar um composto, como em *‘airport*, *cream ‘cheese*, *‘grandparents*, *public ‘school*, etc. Kingdon (1958), desejando explicitar melhor as diferenças entre os tipos descritos acima, faz um paralelo com três tipos de língua:

Romanic-type compounds may be likened to the inflexional language system, where the affixes have lost any independent meaning and merely modify the roots; Greek-type compounds then correspond to the agglutinating languages, in which affixes take the form of weakened, but still recognizable, roots, while English-type compounds represent the isolating type of language, where the elements retain their full status of roots, even when they are compounded with others. (p.27)¹⁴

¹³ “Romanic-type” – tipo românico “Greek-type” – tipo grego “English-type” – tipo inglês

¹⁴ Os compostos do tipo Românico podem ser comparados ao sistema de língua inflexional onde os afixos perderam qualquer significado independente e simplesmente modificam os radicais; os compostos de tipo grego correspondem então às línguas aglutinantes, nas quais os afixos levam a forma de radicais enfraquecidos, porém reconhecíveis, enquanto que os compostos do tipo inglês representam um tipo de língua isolado, onde os elementos retêm seu status como radicais, mesmo quando compostos com outros. (p. 27)

O composto, definido na terminologia de Kingdon como *English-type compounds* e na terminologia de Roach como *compound words*, é o objeto de pesquisa deste trabalho, que investigará somente compostos de duas palavras.

O composto é geralmente apresentado como sendo basicamente uma combinação de palavras com existência independente que faz surgir um único item lexical com significado novo em relação ao dos elementos formadores. Para Fudge (1984):

They are combinations of words that may occur independently elsewhere, and hence must be two words; at the same time, they are combined in such a way that they form a single relatively close-knit whole with a number of characteristics that indicate rather clearly that they are one word (p.135).¹⁵

Para Carr (2002, p.95): “Compound words are, simply, words which can be analysed as consisting of two words, rather than a base and an affix. For instance, while *second-class* is a compound, *boldness* is not (*-ness* is a suffix, not a word.)”¹⁶

Mas mesmo com definições claras sobre o que são os compostos, muitas palavras causam dúvidas, como ‘*photograph*’, exemplo explicado por Roach (2003, p.108). Esta palavra pode ser dividida em duas palavras independentes, ‘*photo*’ e ‘*graph*’, contudo não é usada como um composto. Mas segundo Roach, poderia ser uma palavra composta na seguinte situação: “(...) (If, however, someone drew a graph displaying numerical information about photos, this would perhaps be called a ‘*photo-graph*’ and the word would be regarded as a compound.)”¹⁷

¹⁵ “Elas são combinações de palavras que podem ocorrer independentemente em outro lugar, e, portanto devem ser duas palavras; ao mesmo tempo, elas são combinadas de tal maneira que formam um todo com um número de características que indicam claramente que é uma única palavra.”

¹⁶ “Os compostos são, simplesmente, palavras que podem ser analisadas como compostas de duas palavras, e não de uma base e de um afixo. Por exemplo, enquanto *second-class* é um composto, *boldness* não é (*-ness* é um sufixo e não uma palavra).”

¹⁷ “(Se, entretanto, alguém desenhasse um gráfico mostrando informações numéricas sobre fotos seria chamado talvez de ‘*photo-graph*’ e a palavra seria considerada como um composto).”

Os compostos podem ser escritos de várias maneiras: a) com duas ou três palavras separadas por um espaço, como em *cotton shirt* e *tap dance school*; b) duas palavras escritas juntas, como em *horsehair*; c) palavras separadas por um hífen, como em *chewing-gum* e d) uma mistura das maneiras citadas, estando separadas por hífen e também por espaço, como em *swimming-pool supervisor*.

A maior dificuldade quanto à descrição dos compostos em muitos casos é a de distinguir um composto de um sintagma. O substantivo como elemento final de um composto é o problema maior, como explica Huddleston e Pullum (2002):

(...) A major problem that arises in the description of compounds, however, is how to distinguish cases where two bases combine to form a single word, a compound, from those where they constitute separate words in a syntactic construction: *greenhouse*, *sweetheart*, *cotton-plant*, *newspaper* (morphological compound); *green house*, *sweet taste*, *cotton shirt*, *quality paper* (syntactic construction) (p.1644)¹⁸

Apesar da existência de algumas exceções, o critério mais usado para a distinção de compostos e construções sintáticas é a diferença do padrão acentual que eles apresentam, o qual será discutido no tópico seguinte.

Quanto à classificação, os compostos são constituídos pelas classes dos substantivos, adjetivos e verbos. O grupo mais produtivo é o dos substantivos onde a junção substantivo + substantivo é a mais encontrada na língua inglesa, como colocam Huddleston e Pullum (2002, p.1647): “This is by far the most productive kind of compounding in English, and indeed the

¹⁸ “(...) O maior problema que surge na descrição de compostos, entretanto, é como distinguir casos onde duas bases se combinam para formar uma única palavra, um composto, de outras onde palavras separadas constituem uma construção sintática: *greenhouse*, *sweetheart*, *cotton-plant*, *newspaper* (composto morfológico); *green house*, *sweet taste*, *cotton shirt*, *quality paper* (construção sintática).”(p.1644)

most productive kind of word-formation”.¹⁹ Alguns exemplos citados são: *bedtime, handbag, bulldog, pillowcase, ashtray, placename, birdcage, footpath, breadcrumb, tearoom*, etc.

Huddleston e Pullum (2002) dividem os compostos em “**compound nouns**” subdivididos em “*noun-centred*” (o segundo elemento é um substantivo, como em *tearoom* e *egghead*) e “*verb-centred*” (o elemento central é verbal, como em *bus driver* e *fox-hunting*), “**compound adjectives**” também subdivididos em “*adjective-centred*” (geralmente formados por substantivo + adjetivo, como em *footloose*) e “*verb-centred*” (formados por substantivo + verbo no gerúndio, particípio ou adjetivo deverbal, como em *breath-taking*, *safety-tested* e *drug-dependent*), “**compound verbs**” e “**neo-classical compounds**” (que não vão ser incluídos neste trabalho). Alguns exemplos desta classificação por eles citados são:

a) “*Noun-centred compound nouns*: noun + noun (*goldfish*), adjective + noun (*Englishman*), verb + noun (*swimsuit*), etc.”

b) “*Verb-centred compound nouns*: verb + noun (*breakwater*), noun + verb (*earthquake*), noun + deverbial noun in -er (*shoemaker*), etc.”

c) “*Adjective-centred compound adjectives*: noun + adjective (*headstrong*), self + adjective (*self-conscious*), adjective + adjective (*dark-blue*), etc.”

d) “*Verb-centred compound adjectives*: gerund-participle as head (*heart-breaking*), past participle as head (*home-made*), deverbial adjective as head (*tax-deductible*), etc.”

e) “*Compound verbs*: noun + verb (*baby-sit*), preposition + noun/verb (*downsize*), adjective + noun (*shortchange*), etc.”

Kingdon (1958, p.148) classificou os compostos de acordo com a classe das palavras a qual os componentes pertencem, já que elas influenciam o acento. Analisando 7.000

¹⁹ “Este é de longe o tipo de composto mais produtivo em inglês, e de fato o tipo mais produtivo na formação de palavras.”

compostos formados por duas palavras, observou que os compostos cujo segundo elemento é um substantivo é o de mais produtividade, com 84,3% do total. Devido às diferenças quanto ao acento, Kingdon dividiu os substantivos que aparecem como segundo elemento em três classes: “*ordinary noun*” (*teacup*), “*nomen agentis*” (*film-maker*) e “*gerund*” (*race meeting*). E descreve a diferença entre compostos em que o segundo elemento é um substantivo e compostos em que os dois elementos são substantivos:

In compounds which have a noun as their second component, the first component may be an ordinary noun, a noun in the possessive, an adjective, an ing-form, an ed-form, an adverb (or preposition) or a verb. When both components are nouns the first is attributive to the second – in other words, it functions as an adjective. (Kingdon, 1958, p.148-149)²⁰

Compostos formados por dois substantivos somam mais de 62% na lista de Kingdon (1958) e são assim divididos por ele: a) os dois componentes são substantivos comuns; b) o segundo componente é “*nomen agentis*”; c) o segundo componente é um gerúndio e d) o primeiro componente é um substantivo com possessivo (’s).

A segunda classe mais produtiva nos compostos do inglês segundo Kingdon (1958) é o composto formado por adjetivo mais substantivo. Formam 22% da lista. São divididos por Kingdon como: a) um adjetivo comum acompanhado de um substantivo comum; b) um adjetivo comum acompanhado de “*nomen agentis*”; c) uma forma - ing acompanhada por um substantivo e d) um particípio acompanhado de um substantivo.

A lista completa da classificação de Kingdon e alguns exemplos respectivos encontram-se abaixo:

²⁰ Em compostos em que o segundo elemento é um substantivo, o primeiro elemento pode ser um substantivo comum, um substantivo possessivo, um adjetivo, uma forma - *ing*, uma forma - *ed*, um advérbio (ou preposição) ou um verbo. Quando os dois componentes são substantivos, o primeiro é atributivo ao segundo – em outras palavras, ele funciona como um adjetivo. (p.148-149)

- a) **Substantivo + substantivo:** ´airport, ´gunfire, cottage ´pie, country ´house, ´gateway, ´newspaper, ´olive oil, fish ´sauce, ´box office, ´peanut, etc.
- b) **Substantivo + nomen agentis:** ´bell ringer, ´fortune hunter, ´housekeeper, ´proofreader, ´school teacher, ´stock holder, ´taleteller, ´water finder, ´gold digger, etc.
- c) **Substantivo + gerúndio:** ´foxhunting, ´love-making, summer ´lightning, thanks´giving, ´woodcarving, ´blood poisoning, ´surf riding, ´sightseeing, etc.
- d) **Substantivo possessivo + substantivo:** ´bull´s eye, ´bird´s nest, ´Addison´s disease, etc.
- e) **Adjetivo + substantivo:** bare´foot, ´broadside, ´gentleman, ´greenwood, ´redskin, ´small talk, ´easy chair, middle ´class, old ´age, open ´air, prime ´minister, etc.
- f) **Adjetivo (ou advérbio) + nomen agentis:** ´newcomer, ´outrunner, ´freethinker, ´dumb waiter, ´loudspeaker, ´smallholder, non´starter, ´overseer, quick ´firer, etc.
- g) **V- ing + substantivo:** ´boarding house, ´dancing master, ´dressing gown, ´hunting field, ´ending library, ´mowing-machine, ´reading lamp, ´sitting room, ´writing desk, etc.
- h) **Particípio + substantivo:** cut ´glass, oiled ´silk, Promised ´Land, etc.
- i) **Advérbio (ou preposição) + substantivo:** ´afterthought, ´bypass, after´noon, along´side, over´payment, under´graduate, ´insight, ´underclothes, etc.
- j) **Verbo + substantivo:** ´flashlight, ´playboy, ´singsong, ´cry-baby, ´watchdog, ´breakwater, ´passport, ´pickpocket, ´spitfire, ´spendthrift, ´turncoat, ´wagtail, etc.
- k) **Substantivo + adjetivo (invertido):** captain ´general, princess ´royal, fee ´simple, etc.
- l) **Substantivo + adjetivo (normal):** ´homesick, ´fireproof, ´seasick, world´wide, etc.
- m) **Adjetivo (ou advérbio) + adjetivo:** half ´round, white-´hot, south ´polar, etc.
- n) **Advérbio + V- ing:** easy´going, forth´coming, ´outgoing, over´whelming, etc.
- o) **Substantivo + particípio:** ´canary colored, ´flea bitten, ´type written, etc.
- p) **Adjetivo (ou advérbio) + particípio:** absent ´minded, ill ´humored, etc.
- q) **Verbo + particípio:** boss-´eyed, puzzle ´headed, ´snapshot, etc.

- r) **Substantivo + advérbio**: all 'out, head 'first, passer'by, runner 'up, looker 'on, etc.
- s) **V - ing + advérbio**: lying 'in, summing 'up, washing 'up, working 'out, etc.
- t) **Advérbio (ou adjetivo) + advérbio**: ever'more, far 'off, straight 'forward, etc.
- u) **Verbo + advérbio**: break 'up, come 'back, cut 'out, get 'up, run 'away, set 'off, shake 'down, stand 'by, take 'off, try 'on, turn 'up, pass 'over, clean 'up, knock 'down, etc.
- v) **Substantivo + verbo**: 'heart break, 'side track, 'sunrise, 'sunset, 'windfall, etc.
- w) **Advérbio + verbo**: ill 'treat, over 'come, over 'sleep, under'go, fore'judge, etc.
- y) **Verbo + verbo**: 'hitch- hike, 'hearsay, etc.

Kingdon (1958) lista ainda mais dois tipos de compostos: a) os de **componentes modificados**, que são palavras que, segundo ele, sofreram alguma modificação como resultado de corrupção na forma ou significado ou porque pertencem a algum dialeto local do inglês e outros: 'Christmas, 'daisy, 'Friday, 'bondman, 'cranberry, 'helpmate,, 'holiday, 'sweetheart, 'strawberry, 'werewolf, under'neath, humble 'pie, etc. b) os de **componentes estrangeiros**: palavras de origem celta, francesa, alemã, etc.: 'chop stick, 'coconut, 'iceberg, 'landscape, 'picnic, 'poltergeist, 'reindeer, bella'donna, Corpus 'Christi, etc.

2.6.2 Atribuição do acento

Assim como em palavras isoladas, um processo similar de acentuação acontece em compostos e construções sintáticas da língua inglesa. Giegerich (1992) diz que toda vez que uma unidade lingüística contém mais de uma sílaba acentuada, esses acentos são percebidos com relativa diferença de proeminência, sendo que uma é a mais forte (acento primário) e as outras são mais fracas (acento secundário ou terciário). E quanto aos compostos explica: “A similar contouring of stresses can be observed wherever several words bearing stress are put

together in a larger linguistic unit – a syntactic phrase or a compound word”.²¹ (Giegerich, 1992, p.250)

O mesmo ocorre quanto aos parâmetros fonéticos das palavras compostas, que igualmente às palavras isoladas, também são marcadas pela mudança de “*pitch*”. Segundo Giegerich (1992):

(...) In a phrase containing several stresses (which are primary stresses if the word is uttered in isolation), only one of those will bear the phonetic characteristics of a primary stress, namely the pitch change; the others are demoted to roughly the same phonetic status that secondary stresses have in words uttered as citation forms. Thus in *ˈblack,bird*, the pitch changes in the first (stressed) syllable while in *,black ˈbird* it does in the second (p.251)²²

A forte característica de redução de vogal na acentuação de palavras do inglês não é usualmente encontrada nos compostos, como explica Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2004, p.140): “There are two major noun compound patterns: (1) adjective + noun compounds and (2) noun + noun compounds. Since both elements of these two patterns receive stress, they do not exhibit any vowel reduction”.²³ A única exceção é o composto -*man* que freqüentemente apresenta redução de vogal: *salesman*, *fireman*, etc. Vogel e Raimy (2002, p.228) também enfatizam a falta de redução na qualidade das vogais: “It should be noted that only Word Stress correlates with vowel quality differences; Compound and Phrasal Stress leave the vowel quality determined at the word level essentially unchanged”.²⁴

²¹ “Um padrão similar de acentuação pode ser observado sempre que várias palavras com acento são colocadas juntas em uma unidade lingüística maior – um sintagma sintático ou um composto.” (p.250)

²² “(...)... Em um sintagma contendo vários acentos (que são acentos primários, se a palavra for pronunciada isolada), apenas um deles conterá as características de um acento primário, isto é a mudança de *pitch*; as outras serão reduzidas a aproximadamente o mesmo status fonético do acento secundário em palavras pronunciadas isoladas. Assim em *ˈblack,bird* o *pitch* muda na primeira sílaba (tônica) enquanto em *,black ˈbird* muda na segunda.”(p.251)

²³ “Há dois padrões principais de substantivo composto: (1) adjetivo + substantivo e (2) substantivo + substantivo. Como ambos os elementos destes dois padrões recebem acento, eles não exibem nenhuma redução de vogal.”

²⁴ “Deve ser observado que somente a acentuação tônica das palavras tem correlação com diferenças da qualidade de vogal; a acentuação nos compostos e sintagmas deixa essencialmente sem mudança a qualidade da vogal determinada no nível da palavra.”

A distinção entre uma sequência de palavras (juntas ou não) serem um composto ou uma construção sintática é feita pela atribuição do acento primário em uma das palavras. Como generalização básica, o composto leva o acento no primeiro elemento e o sintagma, por sua vez, é marcado pelo acento no segundo elemento.

We have already seen that the distinction between compound words – words made up of two or more single words – and syntactic phrases is marked, in English, by a difference in stress patterns: *black 'bird* is a (noun) phrase and has final stress while *'blackbird* is a compound noun, with stress on the first element (Giegerich, 1992, p.254).²⁵

Entretanto, essa distinção aparentemente simples, não pode ser considerada regra absoluta. Fudge (1984, p.136) diz que: "This situation, however, is greatly complicated by the existence of a number of constructions which are syntactically very similar to compounds (often indistinguishable from them) but which take phrasal stress-pattern".²⁶ E cita os exemplos *'Christmas cake* e *'London Street* como sendo compostos, mas *Christmas 'pudding*, *Christmas 'pie*, *London 'Road* e *London 'Avenue* como sintagmas nominais. Como não há diferenças na construção destes compostos, Fudge então reconhece um segundo tipo de composto com acento primário no segundo elemento.

Roach (2003, p.109) diz que compostos formados por dois substantivos têm o acento tônico no primeiro elemento, mas outros tipos de compostos levam o acento no segundo, como em: a) compostos com adjetivos no primeiro elemento e o morfema - ed no segundo (*bad-tempered*); b) compostos em que a primeira parte é um numeral (*second-class*); c)

²⁵ "Já foi visto que a distinção entre compostos – palavras constituídas de duas ou mais palavras – e sintagmas sintáticos é marcada no inglês por uma diferença no padrão acentual: *black 'bird* é um sintagma nominal e possui acento no último elemento e *'blackbird* é um composto, com o acento no primeiro elemento."(p.254)

²⁶ "Esta situação, entretanto, é complicada pela existência de algumas construções muito similares sintaticamente aos compostos (geralmente indistinguíveis deles), mas que possuem o padrão acentual de sintagmas." (p.136)

compostos que funcionam como advérbios (*North-East*) e d) compostos que funcionam como verbos e têm um primeiro elemento adverbial (*ill-treat*).

Kingdon (1958, p.146) atribui dois tipos de acentos principais aos compostos formados por dois elementos: a) *Single-stressed*: o primeiro componente é acentuado e podendo o segundo ser parcialmente acentuado, se tiver algum grau de importância semântica ou fonética; ou átono. (b) *Double-stressed*: os dois compostos são acentuados, possuindo o segundo a maior proeminência. Kingdon explica que a maioria das palavras que contém dois ou mais acentos estão sujeitas a ajustes de acentuação por causa da influência da entonação e ritmo. Por causa disso, o acento pode ser transferido do segundo para o primeiro componente. Isto não acontece com compostos onde o primeiro componente é acentuado (*single-stressed*), onde o acento é transferido para o segundo componente, a não ser em circunstâncias especiais para contrastar dois compostos similares, como por exemplo, *ˈunderwriter* sendo pronunciado *underˈwriter* (uma palavra possível em inglês).

Giegerich (2004, p.1) usa os termos *‘fore-stress’* para compostos de acento no primeiro elemento e *‘end-stress’* para a acentuação no segundo elemento. Giegerich argumenta neste trabalho que construções formadas por substantivo + substantivo têm origem ou na sintaxe ou no léxico, concordando assim com a visão tradicional da divisão dos compostos e sintagmas decorrente do padrão acentual: “The criterion invoked most frequently by those arguing for split sites has been stress. NN compounds are said to have fore-stress, NN phrases end-stress”²⁷ (Giegerich, 2004, p.1). O objetivo de Giegerich neste trabalho é demonstrar que seu critério quanto à acentuação tem relação com características estruturais e de comportamento associadas à sintaxe e ao léxico.

²⁷ “O critério mais freqüentemente recorrido para diferenciar um composto de um sintagma tem sido o acento tônico. Compostos por dois substantivos são tidos como tendo acento no primeiro elemento e sintagmas com dois substantivos como no segundo elemento.”(p.1)

2.7 Os compostos no português

2.7.1 Definição e composição

A formação de palavras do português abrange basicamente dois processos: o de derivação e o de composição.

A derivação é o processo de adição de afixos (prefixo ou sufixo) a uma base, como em *predispor* (*pre* + *dispor*). A base pode ser uma forma livre, que por si só constitui um enunciado (substantivos, adjetivos, verbos, etc.) ou uma forma presa, onde só aparece ligada a outras (afixos). Segundo Basílio (1995), tem-se na derivação funções sintático-semânticas que são de caráter mais geral, diferentemente do processo de composição, que expressa combinações particulares.

A composição, por sua vez, é um processo de formação lexical que se caracteriza em formar uma palavra nova juntando-se duas bases, como em *sofá-cama*. Basílio (1995) diz que a composição tem por objetivo nomear e/ou caracterizar seres, eventos etc., tanto de forma descritiva (*papel-alumínio*) quanto metafórica (*olho-de-sogra*), através de combinações particulares de significações de itens lexicais. “(...) a composição é um processo de formação de palavras que utiliza estruturas sintáticas para fins lexicais”. (p.30-31). São estruturas usadas normalmente para formar enunciados e que passam a ter a função de denominar seres, uma função fundamental do léxico. E cita exemplos como *peixe-espada*, em que são dois substantivos onde o primeiro funciona como núcleo e o segundo como modificador. Já em *caixa-alta* e *belas-artes* cuja composição é de um substantivo + adjetivo, o núcleo é o substantivo e o modificador é o adjetivo, independente da ordem de ocorrência. E no exemplo de verbo + substantivo *guarda-roupa*, o substantivo exerce função de objeto direto.

O processo de formação de palavras por composição pode ocorrer de duas maneiras, sendo a segunda a mais encontrada na língua: a) juntando-se duas ou mais palavras com a retirada de um ou mais elementos fonéticos, a aglutinação, como em *aguardente* (*água* + *ardente*) b) unindo-se duas ou mais palavras sem alteração de estrutura, a justaposição, como em *passatempo*. A palavra composta representa uma idéia única cujo significado nem sempre é determinado pela noção expressa nos seus componentes.

Cunha e Cintra (1985, p.104) abrangem três características principais das palavras formadas pela composição: a) sentido: a palavra possui um componente determinado, que contém a idéia geral e outro determinante, que encerra a noção particular, como em *escola-modelo* (*escola* – determinado e *modelo* – determinante); b) forma: palavras podem ser justapostas ou aglutinadas, como visto no parágrafo anterior; c) classe gramatical: os elementos podem ser uma combinação de substantivo com outros substantivos, como também com adjetivos, verbos, numerais, pronomes e advérbios. Podem ainda ser de adjetivos com outros adjetivos, de verbos com outros verbos, de advérbios com verbos ou com outros advérbios. Alguns exemplos citados por Cunha e Cintra são: *manga-rosa* (substantivo + substantivo), *amor-perfeito* (substantivo + adjetivo), *azul-marinho* (adjetivo + adjetivo), *segunda-feira* (numeral + substantivo), *meu - bem* (pronome + substantivo), *sempre-viva* (advérbio + adjetivo), *maldizer* (advérbio + verbo), etc.

Apesar da combinação de elementos na formação de uma palavra composta ser imprevisível, segundo Basílio (1995, p.33), a composição de verbo + substantivo (*guarda-roupa*, *guarda-livros*, *porta-aviões*, *porta-luvas*, *pára-quedas*, *pára-raios*, *mata-mosquitos*, *salva-vidas*, etc.) e verbo + verbo (*corre-corre*, *mexe-mexe*, *quebra-quebra*, etc.) são constantes. A estrutura verbo + substantivo apresenta dois tipos de regularidade: a) é usada para designar agentes e instrumentais e b) as estruturas são fixas, preenchidas por verbos específicos como *guarda-*, *porta-* e *pára-*.

No que se refere às combinações de palavras ou radicais a partir de bases presas, a autora coloca que é muito comum, portanto de grande produtividade. Como exemplo encontra-se **agri-** (*agricultura*) e **socio-** (*sociolinguístico*). Algumas bases como *log-* (*psicologia*), encontra-se com tamanha frequência na língua que estão em vias de se tornarem sufixos. (Basilio, 1995, p.35)

Lee (1997) apresenta uma análise dos compostos do português brasileiro assumindo os pressupostos da Morfologia Lexical. Ele propõe que há dois tipos de compostos, os lexicais que considera compostos verdadeiros, pois funcionam como unidade independente nas operações morfológicas e os compostos pós-lexicais, que denomina de “pseudo-composto”. Segundo ele são “palavras sintáticas que, conforme Williams e Di Sciullo (1987) permitem os processos morfológicos entre seus constituintes”. A tipologia dos compostos é assim descrita por Lee (1997):

a. Compostos Lexicais²⁸:

- N + N - formado por dois substantivos, em que um é determinante e o outro determinado, como em *ferrovia*, *tomicultura*, *rádio-táxi*, etc. Ao contrário do inglês, este composto no português não é comum.

- A + A - formado por dois adjetivos, como em *italo-brasileiro*, *sócio-econômico*, *judeu-americana*, etc.

- V + N – formado por um verbo e um substantivo é um tipo de composto muito produtivo no português, como por exemplo: *porta-voz*, *toca-discos*, *puxa-saco*, etc.

b. Compostos Pós- Lexicais:

²⁸ N = noun (substantivo) A = adjective (adjetivo) V= verb (verbo)

- N + (preposição) + N: *homem-rã, bar-restaurante, trem-bala, garota propaganda, fim de semana, pé-de-moleque*, etc.

- N + A: *bóia-fria, carro-forte, mesa-redonda, dedo-duro*, etc.

- A + A: *surdo-mudo*

- A + N: sua seqüência é determinante e determinado, mas morfologicamente seus componentes funcionam como palavra independente: *boa-vida, curto-circuito, primeiro ministro*, etc.

Segundo Lee (1997, p.21), obtém-se como categoria resultante de composto lexical ou pós-lexical sempre N ou A como mostra a lista a seguir:

- V + N = N (*guarda-chuva*)
- N + N = N (*rádio-táxi*)
- V + N = A (*puxa-saco*)
- A + N = N (*boa-vida*)
- N + N = N (*presidente ministro*)
- N + A = N (*mesa-redonda*)
- A + A = A (*surdo-mudo*)
- N + P + N = N (*fim de semana*)
- N + A = A (*pão-duro*)

2.7.2 Atribuição do acento

Diferentemente do inglês, os compostos no português não se distinguem pela diferença no padrão acentual. Tanto nos compostos como nas locuções é o segundo elemento que é acentuado. Câmara Jr. (2002, p.70) diz que no vocábulo composto por justaposição, “dois

vocábulo fonológicos passam a constituir um só vocábulo formal. Assim, guarda-chuva tem a mesma pauta acentual que grande chuva”:

/guar da chu va/	/gran di chu va/
2 0 3 0	2 0 3 0

E ainda Câmara Jr. (2002, p.63) explica que “numa seqüência de vocábulo sem pausa (o que de acordo com Paul Passy se pode chamar um grupo de força) as sílabas tônicas que precedem o último vocábulo baixam a uma intensidade 2(...)”. E cita os exemplos hábil idade e habilidade:

/a bi li da di/	/a bi li da di/
2 0 1 3 0	1 1 1 3 0

Bechara (2001) coloca que a individualidade das palavras compostas com radicais livres, do tipo *criado-mudo*, se traduz na pronúncia pelo fato de ter cada radical seu acento tônico, sendo o último o mais forte e o que nos orienta na classificação da posição do acento nas palavras compostas.

2.7.3 Compostos e Locuções

Os compostos e as locuções no português podem ser definidos como junção de palavras na língua. Há locuções verbais, adjetivas, adverbiais, mas nenhuma delas confunde-se aos compostos como as locuções nominais. Em alguns casos a junção de palavras pode causar dúvida ao se tentar definir se é uma palavra composta ou um sintagma. Câmara Jr. (2002, p.71) questiona os exemplos *guarda-chuva e grande chuva, livre-arbítrio e livre decisão* ao perguntar se é justificável o conceito de “composto por justaposição” e não uma assimilação dos exemplos a uma classe única, as locuções. Explica então que a solução “está na possibilidade, para a locução, e na impossibilidade, para o composto por justaposição, de se

suprimir um dos elementos (o qualificador) sem maior prejuízo ou verdadeira subversão do que se quer dizer” (Câmara Jr., 2002, p.71). E utilizando os exemplos acima, o autor explica mais claramente:

Não há esse prejuízo ao se dizer – Apanhei uma chuva, em vez de – Apanhei uma grande chuva, ou – Tomei uma decisão, em vez de – Tomei uma livre decisão. Mas já é outra coisa dizer – Apanhei a chuva, em vez de – Apanhei o guarda-chuva (já sem falar na mudança de gênero expressa pelo artigo), ou – O homem é o único animal de arbítrio, em vez de – O homem é o único animal de livre-arbítrio. Analogamente, nas locuções verbais – Ele tinha falado? – cabe a resposta – Tinha, ou – Ele quer sair? – Quer. Mas não cabe a resposta – Chuva à pergunta – É um guarda-chuva? Ou – Arbítrio à pergunta – O homem age por livre- arbítrio? (Câmara Jr., 2002, p.71)

Gomes (2005) analisando em sua dissertação vários autores e gramáticos quanto ao processo de composição de palavras e a distinção das mesmas com outras entidades existentes na língua, concluiu que se deve examinar uma expressão formada por mais de um elemento sob o ponto de vista fonológico, morfológico, sintático e semântico; para que se possa encontrar algum tipo de isolamento que identifique um composto. “Um nome composto será a entidade que apresentar, sob um ou mais dentre estes critérios, um comportamento de palavra una, de modo tal que não se possam promover alterações em sua forma sem que isso a descaracterize e ela deixe de ser reconhecida pelo falante” (p.67). Segundo ela, “E, nesse ponto, um nome composto se diferencia de certas locuções que, embora recorrentes, não são construções fechadas, pois admitem alterações” (Gomes, 2005, p.66). Gomes cita os exemplos *pastel de carne e olho-de-sogra*, que se forem comparadas semanticamente, o primeiro é um sintagma e o segundo é um composto, uma unidade una e fechada. Mas se analisado sob o critério morfológico, não poderia ser um composto já que admite o morfema flexional de plural no primeiro elemento (olhos-de-sogra). Como semanticamente a idéia de dois elementos formarem uma terceira idéia é clara, é realmente um composto lexical: “Em

suma, existem certos compostos lexicais que não podem ser considerados compostos do ponto de vista rigorosamente morfológico” (Gomes, 2005, p.67).

Utilizando-se dos mesmos critérios de Basílio em relação a *óculos escuros*, Gomes (2005, p.56) analisou a expressão *amor livre* sob os quatro pontos de vista citados acima. Semanticamente, *amor-livre* é um composto lexical, pois o significado da soma dos componentes é previsível. Fonologicamente, a palavra *amor* perde seu acento tônico e se subordina ao acento tônico de *livre*, constituindo um vocábulo fonológico. Morfologicamente, se pluralizarmos o sintagma *amor livre*, ficaria semanticamente descaracterizado, com outro sentido, portanto é considerado um composto. E sintaticamente, não se pode inserir elementos no interior da palavra de um composto, como por exemplo *amor (bem) livre. *Amor-livre* para a autora tem todas as características de um composto, sendo segundo ela um composto morfológico.

A diferenciação entre um composto e um sintagma no português não recai na acentuação de um elemento ou outro como acontece no inglês. É sempre o último elemento que leva o acento no português, causando problemas na aquisição dos compostos e sintagmas do inglês por aprendizes brasileiros.

2.8 O acento nos compostos de outras línguas

A acentuação dos compostos difere de uma língua para outra. Na língua turca é o primeiro elemento que geralmente é acentuado, podendo ocorrer acento no segundo elemento. O acento recai na mesma sílaba da palavra, não importando se esta é dita isoladamente ou em um composto. Turgut (1984) apud Üstünel (2008). Os compostos formados por dois elementos são divididos em dois grupos: determinante + determinado (modifier + modified) com o acento no primeiro elemento, como em *`kartopu* e determinado + determinante

(modified + modifier) com o acento no segundo elemento, como em *gözüka'ra*. Nos compostos contendo substantivo em que o primeiro elemento é um adjetivo, um adjetivo verbal ou um substantivo verbal, o primeiro elemento é acentuado. Mas se for formado por dois substantivos e conter algum sufixo, o segundo elemento recebe o acento. Caso não haja sufixo, então o acento permanece no primeiro elemento, que é o padrão acentual mais encontrado na língua.

Os compostos russos possuem como regra generalizada o acento no segundo componente. Existem três tipos de compostos na língua russa: os coordenados, truncados e subordinados. Gouskova e Roon (2008, p.2): “(...) Coordinating compounds consist of (at least) two whole words, with each bearing its own inflection: [*gús-i-lébed-i*] geese (nom. pl.) and swans (nom. pl.)”.²⁹ O acento deste tipo aparece em cada constituinte. Quanto ao segundo tipo: “Truncated compounds consist of at least two bases truncated from the right, typically to one closed syllable. A single inflection for the whole compound appears on the rightmost stem: [*kol-xóz*] ‘collective farm’ (from [*kollektívnoje*] ‘collective’ and [*xozjájstvo*] ‘farm’), (...)”.³⁰ E quanto ao acento: “Stress in these appears on each stem, but in older, frequent compounds such as [*kolxóz*], there is only one stress, and it appears on the rightmost stem”.³¹ O terceiro tipo assim é explicado por eles:

²⁹ “(...) Compostos coordenativos consistem de (pelo menos) duas palavras inteiras, com cada uma tendo sua própria inflexão [*gús-i-lébed-i*] gansos e cisnes.”

³⁰ “Compostos truncados consistem de no mínimo duas bases truncadas da direita, tipicamente a uma sílaba fechada. Uma inflexão única para um composto todo aparece na raiz à direita: [*kol-xóz*] fazenda coletiva (de [*kollektívnoje*] coletivo e [*xozjájstvo*] fazenda), (...)”

³¹ “O acento nestes aparece em cada raiz, mas em freqüentes compostos mais antigos tal como [*kolxóz*], há somente um acento, e aparece na raiz à direita.”

“In subordinating compounds, (...) stems are combined with a theme vowel (...). The morphological head is the rightmost stem, which also bears the inflection for the whole compound. The rightmost stem is also always stressed, whereas the presence of secondary stress on the first stem depends on complex conditions. (...)” (Gouskova e Roon, 2008, p.2).³²

O italiano acentua o segundo elemento de seus compostos, como diz Vogel e Raimy (2002, p.229): “In English, stress is assigned to the first member of a compound, (...) in Italian, it is assigned to the last member of a compound (e.g. *lava piátti* - ‘dish washer’).”³³

Assim como no português, os compostos do polonês têm o acento no segundo elemento e são formados por substantivos + adjetivos, sendo que o substantivo adquire sufixo. O mesmo acontece com o tailandês, onde também se acentua o segundo elemento, como em /me:ba:n/ (= dona de casa, literalmente “mãe-casa”).

2.9 Trabalhos relacionados ao acento nos compostos

Três estudos relacionados com o tema desta pesquisa serão relatados neste tópico. O trabalho de Vogel e Raimy analisa o papel dos constituintes prosódicos na aquisição dos compostos e sintagmas do inglês como primeira língua. Esta dissertação foi baseada neste trabalho com adaptação para a aquisição dos mesmos como segunda língua. Giegerich investiga os compostos e sintagmas nas construções substantivo + substantivo. E o estudo de Plag et al. testa três hipóteses para prever o acento nos compostos.

³² “Em compostos subordinativos, (...) raízes são combinadas com uma vogal temática (...). A cabeça morfológica é a raiz à direita, a qual também contém a inflexão para todo o composto. A raiz à direita é também sempre acentuada, enquanto que a presença do acento secundário na primeira raiz depende de condições complexas. (...)” (p.2)

³³ “Em inglês, o acento tônico é atribuído ao primeiro membro de um composto, (...) em italiano, ele é atribuído ao último membro de um composto (e.g. *lava piátti* – lava-louças).”

Vogel e Raimy (2002) conduziram um experimento baseado no trabalho de Atkinson-King (1973), objetivando investigar se chegariam ao mesmo resultado e também se obteriam uma maior contribuição no estudo da aquisição dos compostos e sintagmas do inglês como língua materna, já que desenvolveram a pesquisa usando não somente compostos conhecidos, como Atkinson-King, mas também compostos novos, como explicam Vogel e Raimy (2002):

This innovation was made since it seemed that a number of the ‘real’ compounds were unknown to the younger children. Given that we might expect unknown items to behave differently from known items, by creating novel compounds we were able to provide stimuli for the older subjects that were parallel to the unfamiliar compounds for the youngest children.” (p.233)³⁴

Os informantes desse estudo foram 40 crianças de 02 a 11 anos e 10 adultos, funcionários e pais da escola, acima dos 20 anos. Eles ouviram 18 pares mínimos colocados em duas sentenças neutras, sendo que 09 pares eram conhecidos e os outros 09 eram novos, como ‘*red cup*’ que significa um tipo de flor. Um par continha o padrão acentual dos compostos e o outro o dos sintagmas. Uma análise acústica dos pares foi realizada para que não houvesse diferença entre eles. Os participantes ouviam ou um composto ou um sintagma e marcavam a figura correspondente. Os resultados encontrados condizem com a pesquisa de Atkinson-King, que diz que a distinção entre os compostos e os sintagmas só é obtida por volta dos 12 anos de idade. O resultado do grupo de crianças de 02 aos 09 anos mostrou uma diferença significativa quanto ao grupo das crianças de 11 anos e adultos. Além deste resultado, Vogel e Raimy verificaram grande diferença entre o comportamento dos informantes de todas as idades quanto aos itens já conhecidos e itens novos, e uma grande

³⁴ “Esta inovação foi feita já que parecia que um número de compostos ‘reais’ eram desconhecidos para as crianças menores. E como esperávamos que itens desconhecidos se comportassem diferentemente dos itens conhecidos, criando compostos novos pudemos estimular os informantes mais velhos que possuíam o mesmo número de compostos não familiares das crianças mais jovens.”

tendência pelas crianças mais jovens de escolher compostos, independente da acentuação. A estratégia usada pelos participantes seria a de escolher o composto devido a este possivelmente corresponder ao composto de seu léxico, ignorando o padrão acentual. Quando ouvem um composto que não é familiar, escolhem o sintagma, interpretando literalmente cada membro do composto por não encontrar nenhuma entrada lexical para ele. Quando vão atingindo uma idade maior, precisamente aos 11 ou doze anos, não mais escolhem um composto relacionado aos itens do léxico e sim pelo padrão acentual, como explicam Vogel e Raimy (2002) :

(...) what is revealed (...) is that the mechanism underlying the gradual acquisition of compound vs. phrasal stress is the ability of the subjects to overcome the bias to call every string a compound if it matches the segmental characteristics of a stored lexical item. The leap in development does not appear, however, until eleven years. (p.242)³⁵

Em 2004, Giegerich argumenta em seu artigo “*Compound or phrase? English noun-plus-noun constructions and the stress criterion*” que as construções substantivo + substantivo (*NNs*) originam-se ou no léxico ou na sintaxe. Ele diz que os compostos *NNs*, cujo primeiro elemento é complemento como em *‘cotton plant*, possuem o acento na primeira palavra (*fore-stress*) e originam-se no léxico. Nas construções *NNs*, em que o primeiro elemento é um modificador como em *cotton ‘shirt*, o acento cai na segunda palavra (*end-stress*) e são provenientes da sintaxe. Entretanto estão sujeitos a lexicalizações diacrônicas, podendo adotar o acento no primeiro elemento (*fore-stress*). Giegerich (2004) completa dizendo que:

³⁵ “(...) o que é revelado (...) é que o mecanismo que fundamenta a aquisição gradual da acentuação de compostos vs sintagmas é a habilidade do sujeito em superar a tendência de chamar todo o grupo de composto, se ele tiver as características segmentais, de um item lexical armazenado. O salto do desenvolvimento não aparece, entretanto, até os onze anos.”

(...) lexical NNs may be fore-stressed or end-stressed while phrasal NNs must be end-stressed. Although further potential sources of irregularity are identified, it is demonstrated that the model's predictive power is fairly robust and that, where it fails to predict firm stress patterns, it predicts their variability. (p.1)³⁶

Giegerich explica que compostos e sintagmas formados por substantivo + substantivo devem comportar-se como substantivos e construções sintáticas normais da língua. “If English has lexical NNs – NN compounds – then their behaviour must conform with that associated with other, perhaps morphologically complex, nouns”³⁷ (Giegerich, 2004, p.5). E explica o que são palavras morfologicamente complexas dizendo: “(...) morphologically complex words may be subject to listing – e.g. *warmth*, *fraternity* – or they may be the outputs of fully productive morphological processes (*goodness*, and for other lexical categories e.g. *homeless*, *nicely*)”³⁸ (Giegerich, 2004, p.5). E sobre os sintagmas diz: “If NNs can be phrasal then they are expected to conform with the behaviour of other syntactic constructions whose heads are nouns and which have pre-head dependents”³⁹ (Giegerich, 2004, p.4). Os sintagmas devem ter o segundo elemento acentuado, ser uma construção totalmente produtiva e semanticamente transparente e o primeiro elemento deve ser um modificador do segundo. (...) “it seems safe to conclude that in the syntax, any pre-head

³⁶ “Compostos lexicais (Substantivo+Substantivo) podem ser acentuados no primeiro ou no segundo elemento enquanto que sintagmas (substantivo + substantivo) devem ter o acento no último elemento. Embora outras fontes potenciais de irregularidade são identificadas, está demonstrado que o poder preditivo do modelo é bem robusto e que, onde ele falha em predizer padrões acentuais, ele prediz sua variabilidade.”

³⁷ “Se o inglês possui construções lexicais ‘substantivo + substantivo’ – compostos(substantivo + substantivo) – então seu comportamento deve ser de acordo com outros substantivos, talvez morfologicamente complexos.

³⁸ “(...) palavras morfologicamente complexas podem estar sujeitas a listagem – e.g. *warmth*, *fraternity* – ou elas podem resultar de processos morfológicos produtivos (*goodness*, e para outras categorias lexicais e.g. *homeless*, *nicely*).”

³⁹ “Se os grupos substantivo+substantivo podem ser sintagmas então se espera que eles se comportem como outras construções sintáticas em que os cabeças são substantivos e têm dependentes antes deles.”

dependent where the head is a noun must be an attribute”⁴⁰ (Giegerich, 2004, p.4). A partir disso, Giegerich demonstra que a natureza de *watch-maker* é de composto e *steel bridge* de sintagma. As diferenças principais entre estas construções são suas estruturas internas e seus padrões acentuais.

Plag, Kunter, Lappe e Braun (2006) discutem a atribuição do acento nos compostos do inglês. Eles apresentam um estudo da variabilidade na atribuição do acento nos compostos envolvendo substantivo + substantivo do inglês. Três hipóteses existentes na literatura e consideradas responsáveis por prever o acento nos compostos foram testadas. Estas hipóteses referem-se à estrutura, semântica e aos fatores analógicos. 4410 compostos (substantivo + substantivo) extraídos da “*Boston University Radio Speech Corpus*” foram utilizados. Os resultados mostraram que de fato existe uma considerável variação na atribuição do acento tônico nos compostos. Apesar de parte dos dados terem se comportado de acordo com os resultados previstos pelas hipóteses, uma grande parte não mostrou o mesmo resultado. O efeito da hipótese referente à estrutura, por exemplo, ficou restrito aos compostos com terminação do sufixo -er. Quanto à semântica, somente algumas categorias (como N1 é um nome próprio) e relações (como em N2 localizado em N1) mostraram o efeito do acento no segundo elemento. Conforme Plag et al (2006, p.2): “Argument structure plays a role only with synthetic compounds ending in the agentive suffix -er, and the semantic categories and relations assumed in the literature to trigger rightward stress do not clearly show the expected effects”.⁴¹ A hipótese que obteve mais sucesso em prever o acento corretamente foi a do fator analógico, em que o acento é geralmente atribuído com base nas construções de

⁴⁰ “Parece seguro concluir que na sintaxe, qualquer dependente anterior ao cabeça onde o_cabeça é um substantivo deve ser atributivo.”

⁴¹ “O argumento de estrutura exerce um papel somente com compostos sintéticos terminados pelo sufixo -er, e as categorias e relações semânticas que, segundo a literatura causariam acentuação no último elemento, não mostram claramente os efeitos esperados.”

substantivo + substantivo já existentes no léxico mental. O exemplo *street* vs *avenue* é dado como exemplo claro de analogia:

(...) All street names involving street as their right-hand member pattern alike in having leftward stress (e.g. Oxford Street), while all combinations with, for example, avenue as right-hand member pattern alike in having rightward stress (e.g. Fifth Avenue). (Plag et al, 2006, p.8)⁴²

Porém os autores deixam claro que, “It is, however, unclear how far such an analogical approach can reach”.⁴³

2.10 Conclusão

Este capítulo abrangeu considerações sobre o acento em geral, encaminhando-se para considerações gerais mais específicas sobre o acento do inglês e português. Foram feitas a seguir a descrição, a composição e a atribuição do acento nos compostos e sintagmas nas duas línguas, no qual se resume o assunto da pesquisa. Pode-se confirmar a clara diferença no que se refere ao padrão acentual dos compostos do inglês e do português. O inglês apresenta tanto o acento tônico no primeiro elemento da palavra quanto no segundo, diferenciando-se assim os compostos de sintagmas. Já o português possui o acento no segundo elemento, independente se a sequência de palavras for um composto ou um sintagma.

Serão abordados e discutidos a seguir os tópicos referentes à aquisição de segunda língua .

⁴² “Todos os nomes de ruas envolvendo “Street” como seu elemento final seguem o mesmo padrão, tendo o acento à esquerda (e.g. Oxford Street), enquanto que todas as combinações com, por exemplo, “Avenue” como elemento final seguem o mesmo padrão, tendo o acento à direita (e.g. Fifth Avenue).”

⁴³ “Entretanto, não é claro até que ponto uma abordagem analógica pode chegar”.

3. A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

3.1 Introdução

Esta segunda parte do referencial teórico fala da aquisição de segunda língua. Descreve o processo de interlíngua, a percepção e produção dos aprendizes e também discute a aquisição e a instrução explícita, enfatizando a importância do papel do professor.

3.2 Interlíngua

Um dos desenvolvimentos-chaves na teoria SLA (Second Language Acquisition) em geral, segundo Eckman (2004), foi o conceito de interlíngua, onde o aprendiz de segunda língua constrói sua própria versão da L2. Segundo ele, de acordo com esta visão, “SLA becomes the construction of a mental grammar – the learner language – based on input from the L2. The value of this construct is that it has allowed researchers to propose answers to questions that could not even be asked previously”(p.524)⁴⁴. Este conceito foi proposto primeiramente em 1971 por Corder e Nemser com denominações diferentes, e em 1972 por Selinker como interlíngua, que é o termo utilizado até hoje, como explicam Larsen-Freeman e Long(1994):

The language system that the learner constructs out of the linguistic input to which he has been exposed has been variously referred to as an *idiosyncratic dialect*

⁴⁴ “A aquisição de segunda língua se torna a construção de uma gramática mental – a língua do aprendiz – baseada no output da segunda língua. O valor deste construir é que tem permitido pesquisadores propor respostas a perguntas que não podiam nem mesmo ser formuladas anteriormente.”

(Corder 1971), an *approximative system* (Nemser 1971) and an interlanguage (Selinker 1972). While these three differ somewhat in their emphases, it was actually the term *interlanguage* which entered common parlance, partly perhaps due to its neutrality of attitude, since the other two terms connote a TL-centred perspective.(...) (p.60)⁴⁵

De acordo com Ellis (1997, p.33), “the term *interlanguage* was coined by the American linguist Larry Selinker, in recognition of the fact that L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learner’s L1 but is also different from it and also from the target language”.⁴⁶ E coloca que uma interlíngua de um aprendiz é um sistema lingüístico único. Para Ellis (1997, p.33), o conceito de interlíngua na aquisição de segunda língua envolve premissas, as quais estão traduzidas resumidamente a seguir:

1. O aprendiz constrói um sistema de regras lingüísticas que norteiam a compreensão e produção de L2. Este sistema de regras é visto como uma “gramática mental” e é referido como uma “interlíngua”.
2. A gramática do aprendiz é moldável. Isto é, a gramática está aberta à influência externa, mas também interna. Por exemplo, a omissão, a hiper-generalização e a transferência de erros.
3. A gramática do aprendiz é transicional. Os aprendizes mudam suas gramáticas de tempos em tempos acrescentando e deletando regras, e reestruturando o sistema todo. O resultado disso é chamado de *interlanguage continuum*, que é a construção de uma série de gramáticas mentais ou interlínguas conforme os aprendizes vão gradualmente aumentando a complexidade de seu conhecimento da L2. Por exemplo, os aprendizes podem começar com

⁴⁵ “O sistema de linguagem que o aprendiz constrói na base do input lingüístico a qual ele foi exposto tem sido chamado de vários nomes, por exemplo, *dialeto idiossincrático* (Corder 1971), *sistema aproximativo* (Nemser 1971) e *interlíngua* (Selinker 1972). Enquanto estes três diferem de alguma forma em suas ênfases, foi na verdade o termo *interlíngua* que se tornou comum, devido em parte à sua neutralidade de atitude, já que os outros dois termos conotam uma perspectiva baseada no alvo.”

⁴⁶ “o termo *interlíngua* foi cunhado pelo lingüista americano Larry Selinker, em reconhecimento do fato de que os aprendizes de segunda língua constroem um sistema lingüístico que recorre, em parte, à L1 do aprendiz, mas é também diferente dela e também da língua alvo.”

uma gramática muito simples onde somente uma forma do verbo é representada, como *paint* e com o passar do tempo eles acrescentam a ele outras formas, *painting* e *painted*.

4. Alguns pesquisadores defendem que os sistemas que os aprendizes constroem contêm regras variáveis, isto é, em algum ponto do desenvolvimento estas regras funcionam ou não. Entretanto, outros pesquisadores argumentam que os sistemas de interlíngua são homogêneos e que a variabilidade reflete os erros que os aprendizes fazem quando eles tentam usar seu conhecimento para a comunicação. Estes pesquisadores vêem a variabilidade como um aspecto de desempenho e não de competência. A premissa de que os sistemas de interlíngua são variáveis é, portanto discutível.

5. Os aprendizes empreendem várias *estratégias de aprendizagem* para desenvolver suas interlínguas. Os diferentes tipos de erros que os aprendizes fazem refletem diferentes estratégias de aprendizagem. Por exemplo, erros de omissão sugerem que os aprendizes estão de alguma forma simplificando a tarefa de aprender, ignorando características gramaticais que não estão preparados para processar ainda. A hiper-generalização e a transferência de erros podem ser vistos também como estratégias de aprendizagem.

6. A gramática do aprendiz é favorável à fossilização. Selinker sugere que somente cinco por cento dos aprendizes desenvolvem a mesma gramática mental dos falantes nativos. A fossilização não ocorre na aquisição de L1, somente na gramática de L2.

3.2.1 Interlíngua no contexto cognitivo

O conceito de interlíngua, de acordo com Ellis (1997, p.35), pode ser visto como uma metáfora de como a aquisição de L2 acontece. A mente humana funciona como um computador (input – intake – L2 knowledge – output): primeiramente o aprendiz é exposto ao *input* processado em dois estágios. Partes deste *input* são levadas para a memória de curto

prazo, chamada de *intake*. Parte deste *intake* é armazenado na memória permanente, já transformado em conhecimento de segunda língua (L2 knowledge). Os processos responsáveis pela criação do *intake* e do *L2 knowledge* acontecem dentro da “caixa preta” da mente do aprendiz, onde a interlíngua é construída. Como finalização do processo, o conhecimento de segunda língua é finalmente utilizado na produção oral e escrita formando o *output*, que é chamado de língua do aprendiz.

Este modelo computacional pode ser examinado sob um número de perspectivas derivadas de diferentes componentes do modelo, como o aspecto social, discursivo e psicolingüístico da interlíngua. O aspecto psicolingüístico é o que mais predomina no estudo de aquisição de L2, de acordo com Ellis (1997, p.37): “(...) researchers have been primarily concerned with identifying the internal mechanisms that are responsible for interlanguage development. However, right from the beginning, SLA has also acknowledged the importance of social factors”.⁴⁷ O aspecto psicolingüístico será abordado neste trabalho por ter grande importância ao assunto da pesquisa. Entre os aspectos de desenvolvimento da interlíngua citados por Ellis (1997) quanto à psicolingüística estão: a transferência da L1, estratégias de comunicação e o papel da consciência na aquisição de L2.

Quanto ao primeiro aspecto, a fala dos aprendizes de L2 era considerada errada até o final dos anos 60. Acreditava-se que esta fala era o resultado da transferência da primeira língua do aprendiz. A base para a identificação das diferenças e dos erros entre as duas línguas era a análise contrastiva. (Lightbown e Spada, 1997; Ellis, 1997). A análise contrastiva defendia que as diferenças entre as duas línguas e a transferência da L1 eram chaves para a explicação da fala de L2. “We have ample evidence that when learning a

⁴⁷ “(...) pesquisadores tem se preocupado principalmente em identificar os mecanismos internos que são responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua. Entretanto, desde o início, a aquisição de segunda língua também reconheceu a importância de fatores sociais.”

foreign language we tend to transfer our entire language system in the process”.⁴⁸ (Lado, 1957 – apud Eckman, 2004) Entretanto, nem todos os erros de aprendizes de segunda língua podiam ser explicados como uma transferência da L1. De acordo com Lightbown e Spada (1997, p.55): “A number of studies showed that many second language learners’ errors could be explained better in terms of learners’ attempts to discover the structure of the language being learned rather than an attempt to transfer patterns of their first language”.⁴⁹ E ainda colocam que alguns dos erros eram muito similares aos tipos de erros produzidos por crianças aprendizes de primeira língua. Assim, as pesquisas começaram a tomar um rumo diferente no início dos anos 70. Ao invés de preverem-se erros com base na interferência da língua materna, procurou-se pesquisar e descrever diferentes tipos de erros para a compreensão de como os aprendizes processam os dados de segunda língua. (Lightbown e Spada, 1997). Surgiu então o conceito de interlíngua por Larry Selinker que reformulou a visão da transferência dentro de um contexto cognitivo. “The L1 can be viewed as a kind of ‘input from the inside’. According to this view, then, transfer is not ‘interference’ but a cognitive process.”⁵⁰ (Ellis, 1997, p.52) Dentro deste processo cognitivo, Ellis ainda cita e comenta a percepção que os aprendizes têm do que pode ser transferido da L1 para a L2 e também a influência dos estágios de desenvolvimento do aprendiz na transferência de L1.

As estratégias de comunicação, também responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua, são aquelas utilizadas pelo aprendiz para garantir sua comunicação, tais como:

⁴⁸ “Nós temos ampla evidência que quando aprendemos uma língua estrangeira nós temos a tendência de transferir todo nosso sistema de língua no processo.”

⁴⁹ “Vários estudos mostraram que muitos erros de aprendizes de segunda língua podiam ser explicados melhor em termos de tentativas dos aprendizes em descobrir a estrutura da língua que estava sendo aprendida do que como uma tentativa de transferir padrões de suas L1.”

⁵⁰ “A L1 pode ser vista como um tipo de *input* que vem de dentro. De acordo com este ponto de vista, então, a transferência não é ‘interferência’, mas um processo cognitivo.”

evitar itens problemáticos, pegar emprestado termos da L1, parafrasear o significado de uma palavra desconhecida ou ainda criar uma palavra nova como *picture place* para *art gallery*. (Ellis, 1997, p.60)

O papel da consciência na aquisição de L2 é bastante controverso. A teoria de Stephen Krashen distingue aprendizagem de aquisição em sua hipótese *acquisition-learning*. De acordo com esta hipótese, a aquisição ocorre inconscientemente através de situações reais, semelhante à aquisição de primeira língua; e a aprendizagem, por sua vez, acontece conscientemente, depende de esforço intelectual e é produto de instrução formal. “(...) Learning refers to ‘explicit’ knowledge of rules, being aware of them and being able to talk about them. This kind of knowledge is quite different from language acquisition, which could be termed ‘implicit’.”⁵¹ (Krashen e Terrell, 1983, p.26). Schmidt (1990) discute a relação entre atenção e consciência na aquisição de segunda língua. Para o autor não há aprendizagem sem atenção (*noticing*). A atenção ao *input* é necessária para que este *input* seja transformado em *intake*. “(...) intake is what learners consciously notice”⁵² (Schmidt, 1990, p.139).

A percepção como noção de atenção ao input para a aquisição de segunda língua será discutida a seguir.

⁵¹ “(...) A aprendizagem refere-se ao conhecimento explícito das regras, estar ciente delas e ser capaz de falar delas. Este tipo de conhecimento é bem diferente de aquisição de língua, que poderia ser descrita como implícita.” (Krashen e Terrell, 1983:26)

⁵² “(...) *intake* é o que os aprendizes notam conscientemente.” (Schmidt, 1990:139).

3.3 Percepção

O papel da percepção na aquisição de segunda língua tem sido alvo de inúmeras pesquisas recentemente. A percepção tem sido considerada como limitadora da produção da fala de segunda língua causando dificuldade aos aprendizes de L2. Segundo Eckman (2004, p.518): “A plausible explanation for L2 learners' difficulty with L2 sounds that are different from those of the learners' L1 is that the L2 sounds in question could not be accurately perceived”.⁵³ De acordo com Best (1995), estudos de aquisição de L2 têm focado na facilidade ou dificuldade de certos sons serem adquiridos. Assume-se nestes estudos que aprender um som de L2 se torna muito mais fácil quando este som é similar a L1 e mais difícil quando é diferente. Entretanto, a questão não é tão simples assim, como informa Best (1995):

However, research on L2 speech perception has informed us that perceiving L2 sounds is not as simple as deciding whether an L2 sound is similar to or different from an L1 sound. There are many psychological and linguistic factors that need to be taken into account. (p.2)⁵⁴

E completa dizendo que o que intriga os pesquisadores e os leva à formulação de teorias de aprendizagem fonológica de L2 é como percebemos as similaridades e diferenças entre sons de L1 e L2.

A explicação para o papel da percepção na fonologia de L2 em geral abrange vários modelos propostos. Quatro modelos são citados por Eckman (2004):

⁵³ “Uma explicação plausível para as dificuldades dos aprendizes de L2 com os sons da L2 que são diferentes daqueles da L1 dos aprendizes é que os sons de L2 em questão não podiam ser percebidos com exatidão.”

⁵⁴ “Entretanto, pesquisas sobre percepção na fala de L2 tem nos informado que perceber os sons da L2 não é tão simples como decidir se um som da L2 é similar ou diferente a um som da L1. Há muitos fatores psicológicos e lingüísticos que precisam ser levados em consideração.”

The Perceptual Assimilation Model (PAM) has been put forth by Best (1993, 1994, 1995); the Feature Competition Model (FCM) has been proposed by Hancin-Bhatt (1994); Brown (1998, 2000) has suggested an approach based on Feature Geometry; and Flege (1995) has formulated his SLM. (p.519).⁵⁵

O modelo FCM proposto por Hancin-Bhatt e o modelo de Brown baseado na Geometria de Traços baseiam-se na teoria da subespecificação (*underspecification*) que enfatiza a economia de representação através da exclusão de informações redundantes. Segundo Hancin-Bhatt (1994), a FCM propõe explicar como os sons de L2 são mapeados nas categorias fonológicas de L1. E diz que “Like previous analyses on segment transfer, the FCM assumes that not all features are of the same prominence in a given phonemic inventory and that feature prominence can be determined through underspecification”⁵⁶. De acordo com Eckman (2004, p.520), este modelo afirma que características usadas mais frequentemente na língua materna terão um papel maior na percepção dos sons de L2 pelo aprendiz, ao contrário das características menos usadas.

A proposta de Brown (2000), que é a mais recente de todas as quatro citadas, baseia-se na Geometria de Traços, que é um sistema de representação de segmentos em que os traços fonológicos são estruturados hierarquicamente sendo alguns traços dependentes de outros. Esta proposta prevê que um fonema novo de L2 é adquirido com facilidade pelo aprendiz quando envolve um traço já existente na L1. Porém, se um novo traço precisa ser introduzido, o aprendiz encontra dificuldades em distinguir o contraste.

⁵⁵ “O modelo de assimilação perceptual (PAM) foi produzido por Best (1993, 1994, 1995); o modelo de traços competitivos (FCM) foi proposto por Hancin-Bhatt (1994); Brown (1998, 2000) sugeriu uma abordagem baseada na geometria de traços; e Flege (1995) formulou seu modelo de aprendizagem da fala (SLM).”

⁵⁶ “Como análises anteriores da transferência de segmentos, o modelo FCM assume que nem todos os traços têm a mesma proeminência em um dado inventário fonêmico e que a proeminência de traços pode ser determinada através da subespecificação.”

Os modelos “The Perceptual Assimilation Model” (PAM) desenvolvido por Best (1994) e “Speech Learning Model” (SLM) formulado por Flege (1995) serão discutidos mais detalhadamente nos itens a seguir.

3.3.1 The Perceptual Assimilation Model (PAM)

A teoria PAM foi desenvolvida por Best (1995) e afirma essencialmente que aprendizes de segunda língua classificam os contrastes dos sons de L2 em categorias diferentes dependendo do grau de similaridade ou discrepância percebida entre os sons nativos e não nativos. A exatidão da percepção dos sons da L2 por aprendizes vai depender de como eles são assimilados de acordo com os sons da L1. Best (1995, p.2) coloca que este modelo é interessante não somente pelas hipóteses serem testáveis, mas também por refletirem a complexidade da fala e da percepção da fala. Entre outros fatores, o PAM fala que a dificuldade no ouvir os sons de L2 recai nas semelhanças articulatórias e ao mesmo tempo nas diferenças entre dois sons de L2 e entre sons de L1 e L2. Isto, segundo a autora, não se resume em um processo de verificar se um som de L2 é diferente ou similar a um som de L1, envolve diferenciar dois sons de L2 assim como distinguir sons de L2 de sons de L1. Best (1995) explica que:

The classification of L2 contrasts is generally based on whether the L2 sounds are perceived as speech or non-speech sounds. L2 contrasts that are perceived as speech sounds are categorized differently from those that are perceived as non-speech sounds. L2 contrasts that are classified as speech sounds are further classified into native or new(non-native) categories depending on whether they can assimilate to native categories or not. (p.3)⁵⁷

⁵⁷ “A classificação de contrastes na L2 é geralmente baseada em se os sons de L2 são percebidos como sons da fala ou não. Contrastes na L2 que são percebidos como sons da fala são categorizados diferentemente dos que são percebidos como sons

A autora classifica os contrastes de L2 que são assimilados a fonemas nativos em três categorias distintas:

- a) *Two-Category (TC)*: members of the L2 contrast assimilate to two different native categories, that is, one member assimilates to one native category and the other one to another native category.
- b) *Category goodness (CG)*: each member of the L2 contrast assimilates to the same one native category with one of the members being more deviant from the native sound than the other.
- c) *Single Category (SC)*: both L2 phones assimilate to one phoneme in the native category and both are equally deviant from the native sound. (Best, 1995, p.3)⁵⁸

Em resumo, quando dois sons são assimilados a duas categorias diferentes (TC), a percepção é considerada satisfatória e mais fácil. Mas quando dois sons são assimilados a uma única categoria, a autora considera o contraste de SC mais difícil de ser percebido, já que dois sons podem ser tanto diferentes quanto similares ao som de L1.

3.3.2 *Speech Learning Model (SLM)*

O modelo “Speech Learning Model” (SLM) foi desenvolvido por Flege (1995) e trata explicitamente da aquisição de fala de L2. De acordo com Flege (2003), o objetivo do modelo é explicar mudanças ocorridas ao longo da vida quanto à produção e percepção na aprendizagem de L2. O SLM engloba duas premissas básicas (Flege, 2003, p.326): a) os falantes bilíngües não conseguem separar totalmente seus subsistemas fonéticos da L1 e da L2. “The SLM proposes that the L1 and L2 phonetic subsystems of bilinguals necessarily

que não são da fala. Contrastes na L2 que são classificados como sons da fala são ainda divididos em categorias nativas ou novas (não-nativas) dependendo se eles podem ser assimilados a categorias nativas ou não.” (p.3)

⁵⁸ a) Two-Category (TC): membros do contraste na L2 assimilados a duas categorias nativas diferentes, isto é, um membro assimilado a uma categoria nativa e o outro a outra categoria nativa.

b) Category goodness (CG): cada membro do contraste na L2 assimilado à mesma categoria nativa com um dos membros sendo mais desviado do som nativo que o outro.

c) Single Category (SC): ambos os fones da L2 assimilados a um fonema na categoria nativa e ambos são igualmente desviados do som nativo.

interact because the phonic elements making up the L1 e L2 phonetic subsystems exist in a “common phonological space”⁵⁹ (p.329). b) as capacidades de plena aquisição de F1 mantêm-se intactas ao longo da vida. Esta segunda premissa contrasta, segundo ele, com a visão de período crítico. O SLM propõe que as diferenças entre L1 e L2 são mais propensas devido à interferência de uma aprendizagem anterior do que devido à perda da plasticidade neural. “The SLM proposes that even adults retain the capacities used by infants and children in successfully acquiring L1 speech, including the ability to establish new phonetic categories for the vowels and consonants encountered in an L2.”⁶⁰ Entretanto, o SLM prevê que a formação da categoria fonética dos sons de L2 são menos prováveis com o aumento de idade. E à medida que a percepção dos fones da L1 se desenvolve durante a infância e adolescência, aumenta a probabilidade de assimilação de vogais e consoantes da L2. Se determinadas produções da fala de L2 persistirem em ser identificadas como instâncias de fala de L1, a formação de categoria de fala de L2 será bloqueada. (Flege, 2003, p.328).

Eckman (2004) assim resume o modelo de Flege:

According to the SLM, L2 learners perceive L2 sounds in terms of the phonetic categories established in the L1 sound system. Using a process of equivalence classification, L2 learners can establish new phonetic categories for L2 sounds that are different from sounds in the L1, and learners retain the ability to establish new categories throughout their life span although their acuity in doing so may diminish as their age of arrival in the L2 environment increases. (p.521)⁶¹

⁵⁹ “O SLM propõe que os subsistemas fonéticos da L1 e da L2 de bilíngües necessariamente interagem porque os elementos fônicos que constituem os subsistemas fonéticos da L1 e da L2 existem em um “espaço fonológico comum”.

⁶⁰ “O SLM propõe que mesmo os adultos retêm as capacidades usadas pelos bebês e crianças em adquirir a fala da L1 com sucesso, incluindo a habilidade de estabelecer novas categorias fonéticas para as vogais e consoantes encontradas em uma L2.”

⁶¹ “De acordo com a SLM, os aprendizes de uma L2 percebem os sons da L2 em termos das categorias fonéticas estabelecidas no sistema de som da L1. Usando um processo de classificação de equivalência, os aprendizes de uma L2 podem estabelecer novas categorias fonéticas para sons da L2 que são diferentes dos sons da L1, e os aprendizes retêm a habilidade de estabelecer novas categorias durante suas vidas embora sua acuidade em fazê-la pode diminuir em proporção à sua idade quando chegaram ao ambiente da L2.” (p.521)

3.4 Percepção vs produção

A relação entre produção e percepção é, de fato, fundamental para o entendimento da aquisição de segunda língua. Segundo Eckman (2004, p.518), “If the learners cannot perceive the L2 sounds correctly, the argument goes, then the learners will not be able to successfully produce those sounds.”⁶²

Flege (2003, p.327) afirma que a exatidão da produção da fala de L2 é limitada pela precisão perceptual. Entre os vários trabalhos citados pelo autor que comprovam a citação acima está a pesquisa de Rochet (1995). Rochet (1995) apud Flege (2003) examinou a pronúncia do francês /i/-/y/-/u/ por falantes de português e inglês. Ao pronunciar /y/, os informantes portugueses pronunciaram como /i/ e os ingleses como /u/. Rochet concluiu que alguns dos erros de produção foram consequência da assimilação do fone por uma categoria de línguas materna, o português e o inglês. Flege (2003) sugere então que “the production of an L2 phonetic segment will typically be no more native-like than its perceptual representation and might, in early stages of learning, be less native-like.”⁶³

A relação produção-percepção também é de suma importância na reflexão do assunto desta pesquisa. O padrão acentual dos compostos da língua inglesa difere do padrão do português. A percepção desta diferença é crucial para que os aprendizes brasileiros produzam os compostos do inglês colocando o acento tônico no primeiro elemento e não no segundo, como no português. Silveiro e Watkins (2006), baseados no estudo da dissertação descrita a

⁶² “Se os aprendizes não conseguem perceber os sons da L2 corretamente, segundo este argumento, eles não serão capazes de produzi-los com sucesso.”

⁶³ “a produção de um segmento fonético da L2 normalmente não será mais nativa do que sua representação perceptual e pode ser ainda menos nativa em estágios iniciais da aprendizagem.”

seguir, analisaram o padrão acentual pelos alunos brasileiros na produção de substantivos compostos do inglês. Os resultados dos testes confirmaram a hipótese de que “Brazilian learners of English have a strong overall tendency to assign phrase stress (W-S) to two-word expressions, regardless of whether they are phrases or in fact compounds, which should have the reverse (S-W)⁶⁴ pattern”⁶⁵ (Silveiro e Watkins, 2006, p.208). Silveiro (2004) apresentou sua dissertação sobre a produção e percepção de padrões acentuais de substantivos compostos do inglês por estudantes brasileiros. Informantes nativos da língua inglesa e informantes brasileiros participaram da pesquisa. Duas variáveis lingüísticas que poderiam influenciar a percepção do contraste (ou a falta dela) entre os padrões foram previstas: o padrão acentual e o tamanho dos compostos. Para a produção, uma atividade de leitura incluindo compostos foi realizada. Os testes de percepção revelaram que a combinação do tamanho dos compostos e do padrão acentual influenciou o desempenho dos informantes nativos, mas tiveram pouca influência para os informantes brasileiros. Quanto à produção, os informantes brasileiros colocaram em geral o acento primário na sílaba mais forte do segundo elemento, que é o padrão acentual dos compostos no português brasileiro.

O resultado da pesquisa de Silveiro (2004) sobre a percepção, em que mostra que o padrão acentual teve pouca influência para os informantes brasileiros, é informação importante para este trabalho, cujo objetivo é medir o quanto os aprendizes brasileiros percebem (ou se não percebem) da diferença de acento entre um composto e um sintagma no inglês. Esta investigação pretende adicionar seus resultados à pesquisa de Silveiro e a outros

⁶⁴ (W-S) W = weak S = strong

⁶⁵ “aprendizes brasileiros de inglês tem uma forte tendência em atribuir o acento de sintagma (fraco-forte) a expressões de duas palavras, independente se são sintagmas ou na realidade compostos, o que deveriam ter o padrão inverso (forte-fraco).” (p.208)

trabalhos já realizados sobre compostos da língua inglesa no intuito de contribuir de alguma forma com o conhecimento sobre os processos de aquisição de segunda língua.

3.5 A aquisição de segunda língua e instrução explícita

Conforme o que foi discutido acima, pode-se ver que a transferência interlingüística se mostra como a grande caracterizadora das produções realizadas diferentemente da forma alvo pelos aprendizes. O aprendiz de segunda língua tende a não notar a distinção entre padrões fonético/fonológicos da L1 e da L2, o que o faz ativar a representação do som da sua língua materna. Processar essa distinção implica em atenção e é neste ponto que o papel do professor através da instrução explícita se torna imprescindível. O objetivo da instrução explícita é chamar a atenção para aspectos da língua-alvo que o aprendiz não se mostra comprometido cognitivamente em notar.

Schmidt (1990) faz menção à noção de consciência na aquisição como “ciência”, que vai de um nível mais baixo definido por ele como “notar” a níveis mais altos que define como “entender”. Zimmer e Alves (2005), baseados em Schmidt, explicam os diferentes conceitos de perceber e notar: “(...) Notar, de fato, implica ‘perceber’, mas não somente isso, uma vez que implica também um determinado nível de atenção e comprometimento cognitivo com o aspecto do *input* a ser processado”. Essa distinção entre perceber e notar é necessária, sobretudo no processamento e aquisição de aspectos fonético/fonológicos de L2. O fato da percepção de um sinal acústico não significa seu processamento, pois poderá ser somente um processo auditivo como mostra o relato a seguir. Schmidt (1990, p.141) relata sobre um estudo (Schmidt e Frota) onde mostrou que o “notar” não é suficiente para aprender. Schmidt explica durante o estudo, que em alguns casos, seu interlocutor usava uma forma gramatical particular em uma questão na fita e ele a repetia na resposta. Isto sugere que ele notou a forma

momentaneamente, mas diz que nunca mais a usou depois. Sua conclusão então é que, “In such cases, a plausible suggestion is that I did not process the form sufficiently deeply to ensure retention”.⁶⁶

McClelland (2001, p.9) apud Zimmer e Alves (2006, p.126) concordando com a teoria do Ímã da Língua Materna diz que os adultos não conseguem distinguir fones da L2 por terem passado anos “esculpindo seu espaço fonológico de acordo com a estrutura da língua materna, e então os protótipos fonéticos da L1 atuam como ímãs ou (em termos de redes neuronais) atratores, distorcendo a percepção de itens próximos, tornando-os mais semelhantes aos protótipos da L1.” McClelland faz uma análise da dificuldade da distinção entre os segmentos [r] e [l] de um falante japonês adulto adquirindo o inglês como segunda língua. Para explicar a incapacidade dessa distinção, o autor faz menção à concepção de aprendizagem Hebbiana, onde o aprendiz tende a reforçar os aspectos a que a rede cognitiva já está acostumada. Assim, um falante nativo de japonês, cuja L1 possui somente [l], perceberá o som de [r] do inglês também como [l], reforçando o padrão de sua língua materna.

Segundo Zimmer e Alves (2006, p.130), a concepção de “instrução explícita” envolve não só o trabalho de sistematização, mas “todo o procedimento pedagógico tomado pelo professor visando chamar a atenção, ressaltar ou revisar aspectos da língua-alvo que podem passar despercebidos pelo aprendiz”.

⁶⁶ “Em tais casos, uma sugestão plausível é que eu não processei a forma profundamente o suficiente para garantir a retenção.”

Underhill (1994, p.153) sugere, em uma de suas atividades de conscientização do aluno, a importância em ressaltar e chamar a atenção dos aprendizes quanto ao padrão correto da acentuação do inglês durante trabalho de produção e percepção:

Once you have started to work on the perception and production of word stress, you will need to introduce a visual symbol to represent stress that can act as a memory hook and as a trigger for its production, in the same way as the phonemic symbols represent the sounds. (Underhill, 1994, p.153)⁶⁷

Silveiro e Watkins (2006) reforçam o papel do professor na aquisição do padrão acentual dos compostos: “(...) the results of this study send out a clear message to teachers and materials writers to give more attention to a frequent and persistent error in the English of speakers with L1s that do not have the compound stress pattern.”⁶⁸ E sobre a prosódia observam que, “(...) Teachers have a tendency to focus on segmental errors whereas prosodic-level errors can often have a wider and more damaging effect on comprehensibility”⁶⁹ (Silveiro e Watkins, 2006, p.209).

Além da instrução explícita durante as aulas, o professor também tem o papel de ajudar o aluno a desenvolver uma preocupação com sua pronúncia, como descreve Kenworthy (1994, p.27): “Learners also need to develop a concern for pronunciation. They must

⁶⁷ “Uma vez que você iniciou o trabalho de percepção e produção do acentoônico nas palavras, você precisará apresentar um símbolo visual para representar o acento que possa funcionar como um gancho de memória e como um gatilho para sua produção, da mesma maneira que os símbolos fonéticos representam os sons.”

⁶⁸ “(...) os resultados deste estudo enviam uma mensagem clara aos professores e autores de materiais para dar mais atenção a um erro frequente e persistente no inglês dos falantes cuja L1 não tenha um padrão acentual igual ao inglês nos compostos.”

⁶⁹ “(...) os professores tem uma tendência em focar erros segmentais ao passo que erros de nível prosódico podem ter um efeito maior e mais prejudicial na compreensibilidade.”

recognize that poor, unintelligible speech will make their attempts at conversing frustrating and unpleasant both for themselves and for their listeners.”⁷⁰

Evidencia-se assim, a importância da instrução explícita para a aquisição de itens de L2 com pouca saliência perceptual por parte dos aprendizes.

3.6 Conclusão

Este capítulo discutiu a aquisição de segunda língua. Primeiramente foi discutido o conceito de interlíngua, seguindo-se do papel da percepção juntamente com algumas teorias. Foi elucidada a importância da relação da percepção e da produção na aquisição, bem como o papel do professor para que seus aprendizes atinjam a língua alvo.

As teorias e considerações de toda esta parte teórica serão retomadas nos capítulos a seguir com o objetivo de discutir os resultados da pesquisa.

⁷⁰ “Os aprendizes também precisam desenvolver uma preocupação pela pronúncia. Eles precisam reconhecer que, uma fala fraca e incompreensível fará com que suas tentativas de conversação sejam frustradas e desagradáveis para eles mesmos e para seus ouvintes.”

4. A PESQUISA

Este capítulo descreve a coleta de dados desta pesquisa, relatando a metodologia adotada, a descrição dos resultados e a discussão dos mesmos.

A pesquisa descrita a seguir foi realizada para medir a percepção dos aprendizes brasileiros de inglês quanto à diferença do padrão acentual entre compostos e sintagmas da língua inglesa.

4.1 Metodologia

4.1.1 O piloto

O piloto foi realizado com quatro alunos de níveis diferentes: básico, intermediário, pós-intermediário e avançado. Todos os alunos trabalham em uma empresa de Curitiba e têm aulas ministradas no próprio local de trabalho. Nenhum dos alunos havia viajado ou morado no exterior. Para o piloto oito pares mínimos foram gravados por um falante nativo de inglês. São eles: *white house*, *hot dog*, *English students*, *orange tree*, *wet suit*, *redhead*, *green house* e *swimming teacher*. Os itens foram escolhidos quanto ao conhecimento e uso pelos alunos e também de acordo com a facilidade de conseguir representá-las em figuras ou desenhos.

No procedimento do piloto, os alunos receberam gravuras correspondentes aos pares mínimos e marcavam a figura certa de acordo com o que ouviam. Por exemplo, no par mínimo *orange tree*, os alunos receberam uma gravura contendo uma árvore carregada de laranjas e outra figura com o desenho de uma árvore normal de cor laranja. Somente um padrão acentual foi ouvido, sendo quatro pares pronunciados como compostos e quatro como sintagmas. Então se ouvissem '*orange tree*', deveriam marcar o pé de laranja; e se ouvissem

orange 'tree, marcariam a árvore de cor laranja. Após o teste, foi perguntado aos alunos sobre os critérios usados para suas respostas. Os quatro alunos responderam que deduziram as respostas.

Quanto ao resultado do piloto, a aluna de nível básico marcou as respostas aleatoriamente demonstrando não ter condições para responder o teste. Não conseguiu lembrar-se nem do requerido vocabulário usado no piloto, o qual já havia tido contato. Devido a este fator, o nível básico foi retirado e somente alunos com um conhecimento maior da língua inglesa participaram da investigação.

Os outros três informantes se mostraram com muitas dúvidas na hora de escolher uma das opções e acabaram por marcar em 60% das opções, o padrão acentual de sintagmas (*orange 'tree*), apesar de afirmarem que conseguiram identificar se o acento tônico estava no primeiro ou no segundo elemento dos pares mínimos.

4.1.2 Objetivos e hipóteses

O objetivo principal desta pesquisa foi medir a percepção dos aprendizes brasileiros de língua inglesa quanto à diferença do padrão acentual dos compostos e sintagmas do inglês. Através dos testes objetivou-se verificar:

- a) se os aprendizes percebiam a diferença semântica do mesmo item causada pelo acento tônico em um dos elementos.
- b) se os aprendizes percebiam o acento tônico ora no primeiro elemento do item, ora no segundo.
- c) se haveria progresso dos alunos do nível intermediário para o nível avançado quanto à percepção da diferença semântica dos compostos e dos sintagmas causada pelo padrão acentual.

Com base na revisão da literatura e também no piloto realizado como parte do projeto desta pesquisa, as seguintes hipóteses foram levantadas:

a) a capacidade dos aprendizes em perceber qual elemento é mais proeminente em compostos e sintagmas é maior que a capacidade de identificar o significado do padrão acentual ouvido.

b) há progresso na percepção dos alunos quanto à identificação do significado dos compostos e sintagmas à medida que os níveis de inglês vão avançando.

4.1.3 A pesquisa

A metodologia desta investigação foi baseada na pesquisa de Vogel e Raimy (2002) sobre a aquisição de compostos vs sintagmas por nativos da língua inglesa (veja p. 46), e adaptada para a aquisição de segunda língua.

Quarenta alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná participaram da coleta de dados, sendo vinte deles do nível intermediário e os outros vinte do nível avançado.

Primeiramente foram selecionados dez itens do inglês, sendo que seis dos quais eram compostos e o restante sintagmas. Estes dez itens foram gravados por um falante nativo de inglês britânico e usados para os dois testes de percepção realizados: a) teste 01 que mediu a percepção dos informantes quanto à diferença semântica de um composto e um sintagma da língua inglesa causada pelo padrão acentual; b) teste 02 que verificou se os informantes conseguiam identificar se o acento tônico dos itens estava no primeiro ou no segundo elemento.

Após aplicação dos testes, os informantes responderam a um questionário para que fossem decididos quais informantes participariam da pesquisa, de acordo com os critérios

informados em 4.1.4. Realizou-se então, a correção dos testes, a seleção dos informantes e a devida análise dos dados coletados com a ajuda de testes estatísticos e tabelas.

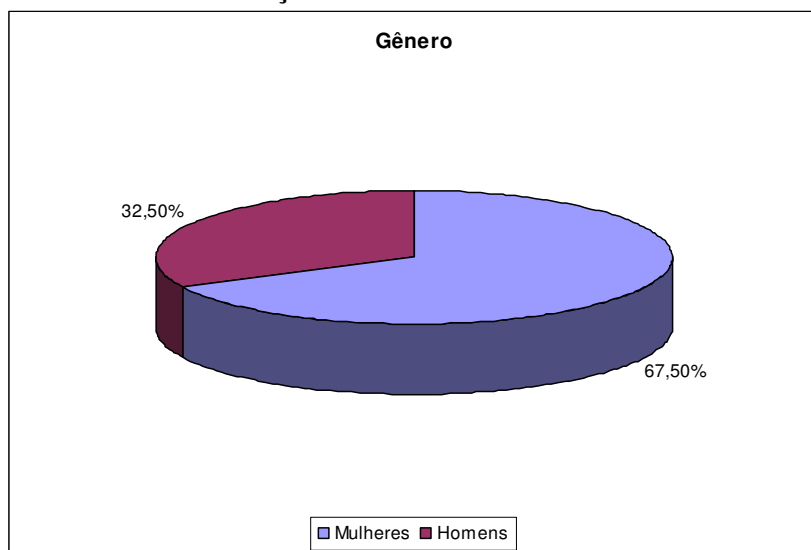
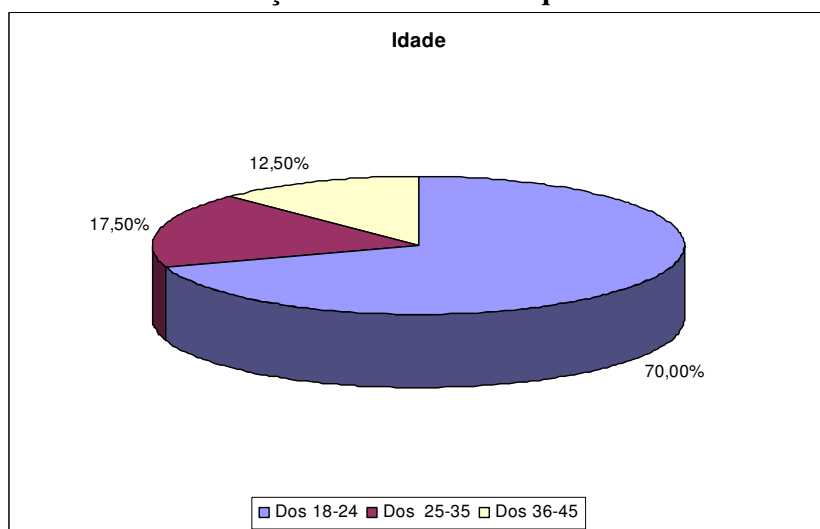
4.1.4 Os informantes

O *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir da coleta de dados produzidos por alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba. Duas das turmas cursavam a disciplina *Oral II*, considerada de nível intermediário de inglês; e as outras duas cursavam o *Oral IV*, considerada de nível avançado da língua. Níveis mais altos de proficiência do inglês foram escolhidos em função do tempo maior de exposição à língua e também devido ao resultado insatisfatório do piloto quanto ao nível inicial, onde a informante escolheu aleatoriamente as respostas, mostrando ter muito pouco tempo de *input* da língua inglesa para tal discernimento.

Cinquenta e um alunos dos dois níveis participaram da pesquisa no total. Após seleção dos itens que preenchiam os requisitos para participação da pesquisa, vinte informantes de cada nível formaram o *corpus* definitivo. Para que o grupo de informantes fosse o mais homogêneo possível, foram utilizados os seguintes critérios:

- a) ser falante nativo de português;
- b) não possuir contato freqüente com falantes nativos da língua;
- c) não ter vivido em país cuja língua nativa fosse o inglês;
- d) não ter conhecimento seguro da diferença dos compostos e sintagmas do inglês devido ao padrão acentual.

Quanto ao gênero e idade dos informantes, a maioria era do sexo feminino e tinha entre dezoito e vinte e quatro anos, como mostram as figuras abaixo:

FIGURA 1: Distribuição masculina e feminina dos informantes**FIGURA 2: Distribuição dos informantes quanto à idade**

4.1.5 Os instrumentos da coleta de dados

Três instrumentos foram usados para a coleta de dados da pesquisa.

O primeiro instrumento foi um teste de percepção, no qual os informantes recebiam uma folha contendo dez pares de figuras ilustrando compostos e sintagmas e uma grade de respostas. Por exemplo, no composto *redhead*, o informante via duas figuras: uma contendo

uma moça ruiva, referindo-se ao composto; e outra com o desenho de uma cabeça vermelha, referindo-se ao sintagma *red head*. O informante ouvia o falante nativo pronunciando o composto ou o sintagma e deveria marcar a resposta correta de acordo com a figura.

O segundo instrumento constitui-se de outro teste de percepção. O informante recebia uma folha contendo 30 itens e deveria marcar o acento tônico no primeiro ou no segundo elemento, conforme ouvia. Por exemplo: o informante ouvia o item *hot dog* três vezes, sendo que cada vez o falante nativo ou pronunciava a palavra como composto, isto é, com o acento no primeiro elemento; ou como sintagma, com o acento no segundo elemento. O informante deveria sublinhar o elemento que continha o acento mais forte. Neste teste, os 30 itens foram escritos separados para se evitar que a ortografia auxiliasse nas opções de resposta, como em *greenhouse*.

O terceiro instrumento ⁷¹diz respeito aos requisitos estabelecidos para a seleção dos informantes na pesquisa. Constituiu-se de um questionário lingüístico-cultural respondido pelos informantes após os testes de percepção. Este questionário envolvia os seguintes questionamentos: idade, cursos de inglês, vivência em outro país, frequência de contato com a língua inglesa, etc.

Os três instrumentos descritos encontram-se em anexo.

4.1.6 Os itens selecionados

Dez itens foram cuidadosamente selecionados quanto ao conhecimento dos informantes e também de acordo com a facilidade de se conseguir representá-los em figuras ou desenhos

⁷¹ A aplicação do terceiro instrumento, o questionário, poderia ter sido feita antes dos testes de percepção.

sem causar dúvidas aos informantes. Foram selecionados seis compostos e quatro sintagmas para o primeiro teste:

a) Compostos: 'white house, 'redhead, 'greenhouse, 'swimming teacher, 'orange tree e 'English students.

b) Sintagmas: hot 'dog, wet 'suit, gold 'fish e black 'board.

Os itens selecionados são constituídos na maioria de adjetivo + substantivo, substantivo + substantivo, sendo um único item constituído de gerúndio + substantivo.

Os mesmos itens foram usados para o segundo teste, mas ora com o padrão acentual de composto, ora com o de sintagma conforme explicação dos procedimentos a seguir.

4.1.7 Procedimentos da coleta de dados

Durante o mês de maio de 2008, os alunos da disciplina *Oral II* e *Oral IV* foram convidados a participar da coleta de dados em suas salas de aulas e em seus horários respectivos da aula de inglês. Primeiramente receberam uma folha contendo figuras correspondentes aos pares mínimos dos compostos e sintagmas e uma grade-resposta. Conforme ouviam o falante nativo pronunciar um composto ou um sintagma, marcavam na grade de respostas a opção da figura correspondente. Por exemplo, em relação ao item *hot dog*, os informantes receberam duas figuras: uma contendo uma figura da comida cachorro-quente e outra com o desenho de um cachorro (animal) com muito calor em um dia muito quente. Se ouvissem o item *hot dog* com o acento tônico no primeiro elemento, deveriam marcar cachorro-quente com sentido de comida; mas se ouvissem *hot dog* com o acento tônico em *dog*, deveriam marcar a opção do cachorro com calor, isto é, o sintagma. Os informantes ouviram as opções duas vezes cada em intervalos de cinco segundos. Vale salientar que antes de iniciarem o teste, foi verificado se havia alguma dúvida quanto à

representação dos desenhos. O equipamento de som usado foi um rádio-CD da marca Gradiente.

Em seguida partiram para o segundo teste de percepção, no qual deveriam marcar onde ouviam o acento tônico nos itens, no primeiro ou no segundo elemento. Os informantes receberam juntamente com a grade de respostas do teste 01, uma folha contendo escritos os itens que ouviriam. O mesmo item estava escrito três vezes, e conforme o falante nativo as pronunciava, os informantes sublinhavam se ouviam o acento tônico no primeiro ou segundo componente, isto é, ora como composto ou ora como sintagma. A ordem dos itens foi alterada em todas as opções para não chamar a atenção dos informantes, como mostra o exemplo: 1. a) HOT DOG b) HOT DOG c) HOT DOG e 2. a) WHITE HOUSE b) WHITE HOUSE c) WHITE HOUSE. As três opções do número 06 tiveram o mesmo padrão acentual, todos no segundo elemento. O mesmo ocorreu com as três opções do número dez, mas com o acento no primeiro elemento. Os 30 itens foram ouvidos até o final e repetidos novamente. O intervalo de tempo entre os três itens de cada número foi de 05 segundos e entre um número e outro foi de 08 segundos.

Somente após o recolhimento de todo o material, houve a explicação do propósito da pesquisa aos participantes, bem como uma conversa sobre o padrão acentual que marca a diferença entre os compostos e sintagmas na língua inglesa. A maioria dos informantes mostrou-se surpreso e muito interessado no assunto da pesquisa. Em seguida todos os participantes receberam um questionário para que fosse devidamente preenchido. No final deste questionário, os informantes deveriam responder se já haviam ouvido falar sobre a diferença dos compostos no inglês antes da coleta de dados. Se a resposta fosse afirmativa, deveriam dizer como e onde obtiveram tal informação.

O material da coleta de dados foi então devidamente corrigido e os informantes que preencheram os requisitos foram selecionados para a análise dos dados.

A descrição e os resultados da pesquisa tanto quanto à interpretação do significado (teste 1) como quanto à percepção (teste 2) são os tópicos a seguir.

4.2 Descrição e análise dos dados

4.2.1 Descrição dos dados

Os dados das tabelas 1 e 2 a seguir indicam o número de acertos de cada participante nos dois testes de percepção realizados.

Tabela 1: Resultado dos testes de percepção do nível intermediário – Oral II

Alunos	Acertos Teste1 (10 Questões)		Acertos Teste2 (30 Questões)	
	Total	Percentual	Total	Percentual
A 1	9	90,00	30	100,00
A 2	8	80,00	30	100,00
A 3	8	80,00	30	100,00
A 4	7	70,00	30	100,00
A 5	7	70,00	30	100,00
A 6	6	60,00	30	100,00
A 7	6	60,00	30	100,00
A 8	6	60,00	30	100,00
A9	6	60,00	29	96,66
A10	6	60,00	30	100,00
A11	5	50,00	30	100,00
A12	5	50,00	30	100,00
A13	4	40,00	30	100,00
A14	4	40,00	30	100,00
A15	4	40,00	30	100,00
A16	4	40,00	29	96,66
A17	3	30,00	30	100,00
A18	3	30,00	29	96,66
A19	2	20,00	29	96,66
A20	1	10,00	30	100,00
Média	5,2	52,00%	29,8	99,33%
Desvio Padrão	2,09		0,41	

Tabela 2: Resultado dos testes de percepção do nível avançado – Oral IV

Alunos	Acertos Teste1 (10 Questões)		Acertos Teste2 (30 Questões)	
	Total	Percentual	Total	Percentual
B1	9	90,00	30	100,00
B2	8	80,00	30	100,00
B3	8	80,00	30	100,00
B4	8	80,00	30	100,00
B5	8	80,00	30	100,00
B6	8	80,00	30	100,00
B7	8	80,00	30	100,00
B8	7	70,00	30	100,00
B9	7	70,00	30	100,00
B10	7	70,00	30	100,00
B11	7	70,00	30	100,00
B12	6	60,00	30	100,00
B13	6	60,00	30	100,00
B14	5	50,00	29	96,66
B15	5	50,00	30	100,00
B16	4	40,00	30	100,00
B17	4	40,00	30	100,00
B18	4	40,00	30	100,00
B19	4	40,00	30	100,00
B20	3	30,00	30	100,00
Média	6,3	63,00%	29,95	99,83%
Desvio Padrão	1,81		0,22	

As tabelas 3 e 4 abaixo mostram o número de acertos de cada item pelos níveis intermediário (Oral II) e avançado (Oral IV). No teste 1 foram ouvidos 10 pares mínimos sendo que *hot dog*, *wet suit*, *gold fish* e *black board* como sintagmas, isto é, com o acento no segundo elemento e o restante como compostos, isto é, com o acento no primeiro elemento. No teste 2 foram ouvidos 30 pares mínimos ora como composto, ora como sintagma, conforme explicação em 4.1.7. e apêndices em anexo.

Tabela 3: Número de acertos em cada par mínimo pelos níveis intermediário (Oral II) e avançado (Oral IV). Total de pares ouvidos: 10

TESTE 01 (20 ALUNOS)		
	Oral II	Oral IV
1. HOT DOG	7	14
2. WHITE HOUSE	17	17
3. REDHEAD	4	8
4. WET SUIT	11	13
5. GREENHOUSE	10	14
6. SWIMMING TEACHER	13	12
7. GOLD FISH	11	10
8. BLACK BOARD	9	12
9. ORANGE TREE	14	15
10. ENGLISH STUDENTS	8	11
Média	10,4	12,6
Desvio Padrão	3,72	2,59

Tabela 4: Número de acertos do teste 2 em cada par mínimo pelos níveis intermediário (Oral II) e avançado (Oral IV). Total de pares ouvidos: 60

TESTE 02 (20 ALUNOS)		
Alunos	Oral II	Oral IV
1. HOT DOG	29	30
2. WHITE HOUSE	30	29
3. REDHEAD	30	30
4. WET SUIT	29	30
5. GREEN HOUSE	30	30
6. SWIMMING TEACHER	28	30
7. GOLD FISH	30	30
8. BLACK BOARD	30	30
9. ORANGE TREE	30	30
10. ENGLISH STUDENTS	30	30
Média	29,6	29,9
Desvio Padrão	0,69	0,32

4.2.2 Resultado da coleta de dados

Foi realizado um teste estatístico para a hipótese 2 e tabelas para a hipótese 1 visando a verificação das duas hipóteses levantadas quanto à percepção do padrão acentual dos compostos pelos aprendizes brasileiros.

4.2.2.1 Hipótese 1

A primeira hipótese diz que a capacidade dos aprendizes em perceber qual elemento é mais proeminente em compostos e sintagmas (teste 2), é maior que a capacidade de perceber a diferença semântica entre os mesmos causada pelo padrão acentual (teste 1). As tabelas 5 e 6 abaixo mostram o resultado dos dois testes de percepção em relação a cada informante.

Tabela 5: Acertos nos testes de percepção 1 e 2 por cada informante de nível intermediário.

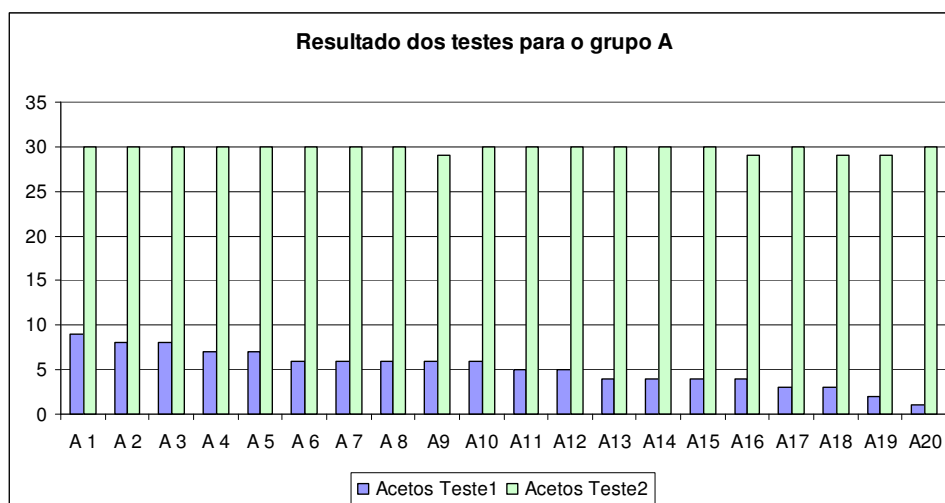
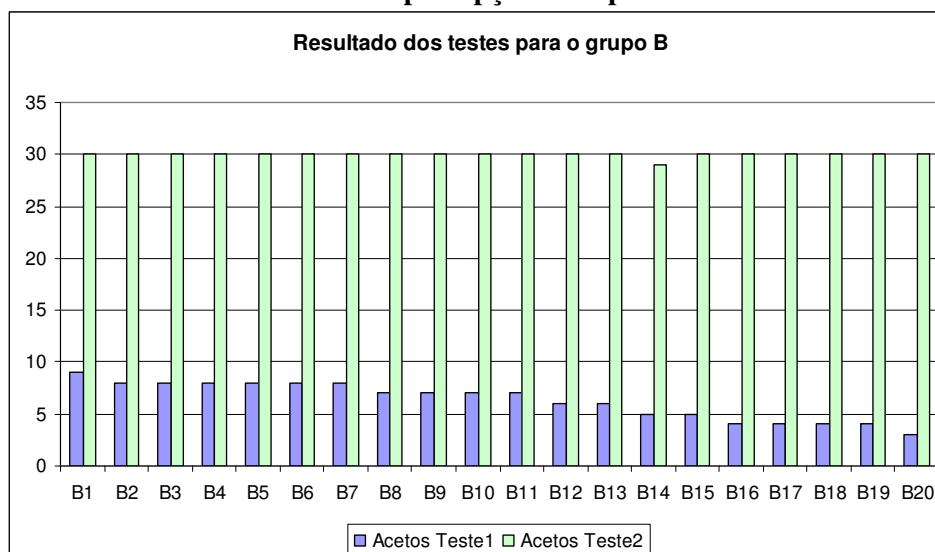


Tabela 6: Acertos nos testes de percepção 1 e 2 por cada informante de nível avançado.



Observa-se que tanto no nível intermediário quanto no nível avançado, os informantes obtiveram altíssimo número de acertos no teste de percepção 2, que verificou se os alunos conseguiam ouvir se o acento tônico estava no primeiro ou segundo componente da palavra. Porém, poucos informantes conseguiram identificar na maior parte dos itens a diferença semântica causada pelo acento, como mostram as barras da tabela referentes ao teste 1.

4.2.2.2 Hipótese 2

A segunda hipótese levantada diz respeito ao progresso dos alunos quanto à identificação do significado diferente dos compostos e sintagmas causado pelo padrão acentual à medida que os níveis dos aprendizes vão avançando.

Aplicando-se o teste *Qui-quadrado*, o valor de p é de 0.02607, que mostra que há diferença entre os níveis no teste 1:

Teste de hipóteses:

H_0 : Não existe diferença entre os níveis de percepção dos informantes do grupo I (oral I) e os do grupo II (oral IV).

H_1 : Existe diferença entre os níveis de percepção dos informantes do grupo I (oral I) e os do grupo II (oral IV).

	Grupo II	Grupo IV
Acertos	104	126
Erros	96	74

X-squared = 4.9514, df = 1, p-value = 0.02607

Concluiu-se que, com o valor de $p = 0,02607$, há evidências para a rejeição da hipótese H_0 , ao nível de significância de 0,005. Rejeita-se, portanto, a hipótese de que não há diferença entre os grupos II e IV.

Quanto ao teste 2, o grupo IV obteve 599 acertos, enquanto que o grupo II acertou 596, como mostra a tabela abaixo. Foi encontrado um percentual de somente 0,50% de diferença a mais para o grupo de nível avançado devido ao grande número de acertos pelos dois grupos.

Teste II	Grupo II	Grupo IV
Acertos	596	599
Erros	4	1

4.3 Discussão dos resultados

O resultado dos dois testes de percepção mostrou que ambos os grupos não apresentaram dificuldade em ouvir qual dos dois elementos nos itens usados era o mais proeminente, entretanto os informantes apresentaram dificuldade em identificar o significado dos compostos e sintagmas causado pelo padrão acentual.

4.3.1 Hipótese 1

Os resultados confirmaram a hipótese de número 1 e foram tão evidentes que a aplicação de testes estatísticos para comprovação não foi necessária. Surpreendentemente, os informantes não tiveram problema algum em apontar em qual dos elementos se encontrava o acento primário no teste 2. Relataram inclusive, que acharam desnecessário e cansativo ter que ouvir duas vezes cada opção, comprovando que já na primeira vez ouvida conseguiram distinguir se o acento estava no primeiro ou no segundo elemento. Dos 30 itens ouvidos por 40 informantes, somente 05 alunos erraram apenas um item cada. 04 informantes eram do nível intermediário e 01 do nível avançado, exibindo um percentual de acertos de 99,33% para o grupo I e 99,83% para o Grupo II.

Os resultados do teste 1 também corroboraram a hipótese 1 quanto ao aspecto da semântica. Com uma média percentual de acertos de 52,00% do nível intermediário e 63,00% do nível avançado, os informantes mostraram pouca capacidade em identificar a diferença de significado dos compostos e sintagmas do inglês devido ao padrão acentual. Apenas 01 informante de cada nível atingiu 90,00% de acertos no teste.

Esta significativa diferença de desempenho entre o teste 02 e o teste 01 mostra que o problema não está inserido na percepção de onde recai o acento e sim na percepção da mudança de significado que o acento causa estando ora no primeiro elemento ora no segundo. Isto indica a questão da influência da língua materna. Os aprendizes não relacionam a colocação do acento tônico em um dos elementos ao significado, já que no português o acento tanto dos compostos quanto dos sintagmas não é causador de mudança de sentido. Não sendo necessária a mudança de acento, os aprendizes evitam usá-la no inglês. Este comportamento é chamado por Ellis (1997, p.51) de *avoidance* (estratégia de comunicação de evitar uso), resultado do mecanismo de transferência da L1: “L1 transfer can also result in avoidance. For example, Chinese and Japanese learners of English have been found to avoid the use of relative clauses because their language do not contain equivalent structures.”⁷²

As teorias desenvolvidas por Best (1995) e Flege (1995) (veja p. 59-60) propõem com algumas diferenças que a percepção dos contrastes entre a L1 e a L2 são assimilados de acordo com a proximidade que eles têm com a língua materna. O modelo de Hancin-Bhatt (1994) (veja p. 58) diz que características usadas com mais frequência na língua materna são mais bem percebidas e usadas pelo aprendiz de L2. E Brown (2000) (veja p. 58) em sua teoria baseada na Geometria de Traços, diz que é mais fácil para o aprendiz adquirir um fonema

⁷² “A transferência da L1 pode também resultar no evitar. Por exemplo, foi descoberto que os aprendizes chineses e japoneses de inglês evitam o uso de orações relativas por sua língua não conter estruturas equivalentes.”

quando envolve um traço que já existe na sua língua. Pode-se fazer uma relação com este trabalho, observando que no caso dos compostos e sintagmas, o aprendiz de inglês precisa adquirir uma característica nova em relação ao padrão acentual que não existe no português.

4.3.2 Hipótese 2

O teste estatístico aplicado nos resultados do teste de percepção número 1 mostra que há diferença entre os níveis 1 e 2. Enquanto os informantes do grupo I acertaram 104 questões no total, o grupo II acertou 126, o que demonstra uma melhora no avanço de nível, porém não satisfatória, já que os aprendizes de nível avançado já possuem fluência na língua inglesa.

Este resultado sinaliza ainda mais a importância da instrução explícita acompanhada da prática em sala de aula. Cabe ao professor de segunda língua chamar a atenção dos seus aprendizes quanto à diferença de significado causada pelo acento no inglês. Mas a prática e o incentivo também são importantes, pois como coloca Schmidt (1990) (veja p. 64) o fato da percepção não indica processamento. Muitos aprendizes com bastante fluência e mesmo professores, incluindo esta autora, que já sabem bem a diferença de significado que o acento causa nos compostos e sintagmas, flagram-se usando o padrão acentual errado. Por isso, além do trabalho de sistematização, é importante o papel de conscientização da preocupação com a pronúncia em prol da inteligibilidade da fala de L2.

4.3.3 Conclusão

Os resultados indicaram que o problema dos aprendizes não se resume na falta de percepção do acentoônico como sinal acústico, mas na falta do conhecimento quanto à mudança de significado causada pelo acento. O acento tem um significado sintático no inglês

que o Português não possui. Torna-se claro, então, a necessidade desta diferença ser explicitamente ensinada e praticada.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo principal medir a percepção dos aprendizes brasileiros de inglês quanto à diferença do padrão acentual entre compostos e sintagmas. Objetivos mais específicos também foram estabelecidos, conforme apresentados no capítulo de introdução deste trabalho. Tais objetivos foram alcançados através da análise de dados, a qual se encontra em detalhes no capítulo 4.

Vinte alunos do nível intermediário e vinte do nível avançado do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná participaram da coleta de dados. Dez itens, sendo seis compostos e quatro sintagmas, foram gravados por um falante nativo de inglês britânico e usados para dois testes de percepção (veja capítulo 4). A investigação foi baseada na pesquisa de Vogel e Raimy (2002) e adaptada para a aquisição de segunda língua.

A primeira hipótese, de que a capacidade dos aprendizes em perceber qual elemento é mais proeminente em uma construção por duas palavras (teste 2) é maior que a capacidade de perceber a diferença semântica entre elas (teste 1), foi comprovada pelas tabelas 5 e 6. Os informantes dos dois níveis obtiveram um altíssimo número de acertos no teste 2, porém poucos aprendizes identificaram a diferença semântica causada pelo padrão acentual no teste 1. Concluiu-se então, que o problema dos aprendizes não está na percepção do acento tônico como sinal acústico, e sim na falta de conhecimento da mudança de significado causada pelo padrão acentual. Esta conclusão leva à questão da influência da língua materna, onde de acordo com a revisão de literatura sobre percepção neste trabalho, o aprendiz assimila os contrastes entre a L1 e a L2 de acordo com a proximidade que elas têm com sua língua. É mais fácil para o aprendiz usar o que já existe em sua língua, sendo assim, o aprendiz brasileiro não percebe a necessidade da mudança de acento para se obter um composto ou um

sintagma no inglês, já que no português é sempre o segundo elemento que é acentuado. Assim, o problema em questão é causado.

A segunda hipótese, de que haveria progresso dos aprendizes do nível intermediário para o nível avançado quanto à percepção da diferença semântica dos compostos e sintagmas devido ao padrão acentual, foi confirmada por teste estatístico (veja p. 81) e tabela 3. (veja p.79). Os informantes do nível intermediário obtiveram 104 acertos no total, enquanto que os informantes do nível avançado acertaram 126. Este resultado demonstrou que houve progresso dos aprendizes no avanço de nível, porém pequeno, o que não pode ser considerado satisfatório, já que os aprendizes do grupo avançado possuem boa fluência no inglês. Comprova-se pelos resultados obtidos, a importância da instrução explícita em sala de aula. Os aprendizes devem ter uma maior exposição do diferente padrão acentual do inglês, seguido de freqüente prática, para que o uso supere o bloqueio proveniente da língua materna. Além deste trabalho de sistematização, sugere-se a conscientização da preocupação com a pronúncia de L2, citando não somente o papel do professor conscientizando seus alunos, mas também deles próprios, já que são seguidamente os grandes causadores de input incorreto aos alunos.

Este estudo, de amostra pequena, objetivou verificar e produzir indícios através dos resultados. Trabalhos futuros podem ser baseados nestes resultados com o objetivo de proporcionar um melhor entendimento da falta de percepção dos aprendizes brasileiros quanto à acentuação de compostos e sintagmas do inglês. Uma investigação interessante inserida neste âmbito seria a comparação da produção dos compostos e sintagmas com a percepção dos mesmos pelos aprendizes.

Os resultados desta pesquisa contribuem não somente para os estudos da fonologia do inglês como língua estrangeira, mas também para a motivação de professores brasileiros na

tarefa de conscientizar seus alunos, e também a eles mesmos, quanto à importância da pronúncia em prol da inteligibilidade da fala de L2.

Espera-se que os resultados desta investigação tenham despertado o interesse de outros pesquisadores para que juntos possamos minimizar cada vez mais as dificuldades prosódicas encontradas por aprendizes brasileiros no processo de aquisição fonológica da língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAPTISTA, B. O. (1988) Dificuldades do aluno brasileiro na colocação do acento vocálico em inglês. H.I. Hon, & P. Vandresen (Eds) *Tópicos de lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras* p.. 154-165. Florianópolis: Editora da UFSC.
- BASÍLIO, M. (1995) *Teoria Lexical*. São Paulo: Editora Ática S.A.
- BECHARA, E. (2001) *Moderna gramática portuguesa*. 37^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BEST, C. (1995) Perception of voicing in English word-final obstruents by Malay speakers of English: examining the Perceptual Assimilation Model. In C. Goodman & H. Nusbaum (Eds) *The development of speech perception*, p.167-224. Cambridge: The MIT Press.
- BISOL, L. (2001) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 3^a. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BROWN, C. (2000) The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. In J. Archibald (Ed.) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. p. 4-65 Oxford, UK: Blackwell.
- CÂMARA Jr., M. (2002) *Estrutura da língua portuguesa*. 35^a ed. Petrópolis: Vozes.
- CARR, P. (2002) *English phonetics and phonology: an introduction*. 5^a ed. Oxford: Blackwell.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M. & GOODWIN, J. M. (2004) *Teaching pronunciation – a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOMSKY, N. & HALLE, M. (1968) *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- CRISTÓFARO SILVA, T. (1999) *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. (1985) *Nova gramática do português contemporâneo*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ECKMAN, F.R. (2004) From phonemic differences to constraint rankings – research on second language phonology - *Studies in Second Language Acquisition*, v. 26 p. 513-549, Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1997) *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FLEGE, J. E. (1995) Second language speech learning: theory, findings, and problems. W. Strange (Eds.) *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. p.233-272 Timonium, MD: York Press.

FLEGE, J. E. (2003) Assessing constraints on second-language segmental production and perception. A. Meyer & N. Schiller (Eds) *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production, Differences and Similarities*. p.319-355 Berlin: Mouton de Gruyter.

FUDGE, E. (1984) *English word stress*. London: George Allen & Unwin.

GIEGERICH, H. (1992) *English phonology: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2004) Compound or phrase? English noun-plus-noun constructions and the stress criterion. *English Language and Linguistics* 8.1: p. 1-24 Cambridge University Press.

GOMES, T.V. (2005) *Os nomes compostos em português*. Dissertação de Mestrado não publicada. Rio de Janeiro, PUCRIO.

GOUSKOVA, M. & ROON, K. (a ser publicado) Interface constraints and frequency in Russian compound stress. In Jodi Reich, Maria Babyonyshev, and Darya Kavitskaya (eds.), *Formal Approach to Slavic linguistics 17: The Yale Meeting 2008*, Ann Arbor, MI: Michigan Slavic Publications.

HANCIN-BHATT, B. (1994) Segment transfer: a consequence of a dynamic system. *Second Language Research*, v. 10. N. 3, p.241-269.

HUDDLESTON, R. & PULLUM G. K. (2002) *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.

KENWORTHY, J. (1994) *Teaching English pronunciation*. London: Longman.

KINGDON, R. (1958) *The groundwork of English stress*. London: Longman.

KRASHEN, S. D. & TERRELL, T. D. (1983) *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Hayward California: Alemany Press.

LADEFOGED, P. (2001) *A course in phonetics*. Boston: Heinle & Heinle.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG M. H. (1994) 7^a ed. *An introduction to second language acquisition research*. NewYork.: Longman.

LEE, Seung-Hwa. (1997) *Sobre os compostos do português brasileiro*. DELTA, 1, v. 13, p.17-33 São Paulo.

LIBERMAN, M. & PRINCE, A. (1977) *On stress and linguistic rhythm*. Linguistic Inquiry, 8, p. 249-336.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. (1997) *How languages are learned*. 7ª ed. Oxford:Oxford University Press.

MASSINI-CAGLIARI, G. (1992) *Acento e ritmo*. São Paulo: Contexto.

PLAG, I.; KUNTER, G; LAPPE S. & BRAUN M. (2006) *Modeling compound stress in English*. Siegen University. Disponível em: www.uni-siegen.de Acesso em 18 Setembro 2007.

ROACH, P. (2003) *English phonetics and phonology: a practical course* 3ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMIDT, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* , 2, v.11 p.129-158 Oxford University Press

SILVEIRO, L. A. (2004) *A percepção e a produção de padrões acentuais de substantivos compostos do inglês por estudantes brasileiros*. Dissertação de Mestrado não publicada. Florianópolis: UFSC.

SILVEIRO, A. & WATKINS, M. (2006) The production of compound stress by Brazilian learners of English – B.O. Baptista & M.A. Watkins (Eds) *English with a Latin beat* p.198 – 210 Amsterdam: John Benjamins.

UNDERHILL, A. (1994) *Sound foundations*. Oxford: Heinemann.

ÜSTÜNEL, E. *English pronunciation of Turkish learners of English: a contrastive analysis of word stress in compound words*. UK University of Newcastle upon Tyne. Disponível em: www.ncl.ac.uk/integratedphd/edling/durham_proceedingspdf. Acesso em 15 Setembro 2008.

VOGEL, I. & RAIMY, E. (2002) The acquisition of compound vs phrasal stress: the role of prosodic constituents. *J. Child. Lang.* 29, p. 225-250 Cambridge University Press,

ZIMMER, M. C. & ALVES, U. K. (2006) A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexãoismo. *Revista Linguagem & Ensino*, 2,v. 9, p. 101 – 143.

(2005) Perceber, notar e aprender: uma visão conexionalista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de*

Estudos da Linguagem-ReVEL 3, n.5. Disponível em: www.revelhp.cjb.net. Acesso em 5 Maio 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Testes de percepção 1 e 2**NOME:** _____ **TURMA:** _____**TESTE 1 – FIGURAS**

Marque A ou B de acordo com as figuras:

- | | |
|-------------|----------|
| 1. () A | () B |
| 2. () A | () B |
| 3. () A | () B |
| 4. () A | () B |
| 5. () A | () B |
| 6. () A | () B |
| 7. () A | () B |
| 8. () A | () B |
| 9. () A | () B |
| 10.() A | () B |

TESTE 2 – ACENTUAÇÃO

Sublinhe nas palavras compostas a seguir o primeiro ou o segundo elemento com acento tônico:

- | | |
|-------------------|------------------------|
| 1. a. HOT DOG | 2. a. WHITE HOUSE |
| b. HOT DOG | b. WHITE HOUSE |
| c. HOT DOG | c. WHITE HOUSE |
| 3. a. RED HEAD | 4. a. WET SUIT |
| b. RED HEAD | b. WET SUIT |
| c. RED HEAD | c. WET SUIT |
| 5. a. GREEN HOUSE | 6. a. SWIMMING TEACHER |
| b. GREEN HOUSE | b. SWIMMING TEACHER |
| c. GREEN HOUSE | c. SWIMMING TEACHER |

- 7. a** GOLD FISH
b. GOLD FISH
c. GOLD FISH

- 8. a.** BLACK BOARD
b. BLACK BOARD
c. BLACK BOARD

- 9. a.** ORANGE TREE
b. ORANGE TREE
c. ORANGE TREE

- 10. a.** ENGLISH STUDENTS
b. ENGLISH STUDENTS
c. ENGLISH STUDENTS

APÊNDICE 2 - Grade de respostas dos testes de percepção

Grade de respostas

TESTE 1 – FIGURAS

- | | | |
|-------------|----------|-------------------------|
| 1. () A | (X) B | HOT <u>DOG</u> |
| 2. (X) A | () B | <u>WHITE</u> HOUSE |
| 3. (X) A | () B | <u>RED</u> HEAD |
| 4. (X) A | () B | WET <u>SUIT</u> |
| 5. (X) A | () B | <u>GREEN</u> HOUSE |
| 6. () A | (X) B | <u>SWIMMING</u> TEACHER |
| 7. () A | (X) B | GOLD <u>FISH</u> |
| 8. () A | (X) B | BLACK <u>BOARD</u> |
| 9. (X) A | () B | <u>ORANGE</u> TREE |
| 10. (X) A | () B | <u>ENGLISH</u> STUDENTS |

TESTE 2 – ACENTUAÇÃO

- | | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| 1. a. HOT <u>DOG</u> | 2. a. <u>WHITE</u> HOUSE |
| b. HOT <u>DOG</u> | b. WHITE <u>HOUSE</u> |
| c. <u>HOT</u> DOG | c. <u>WHITE</u> HOUSE |
| 3. a. <u>RED</u> HEAD | 4. a. WET <u>SUIT</u> |
| b. RED <u>HEAD</u> | b. WET <u>SUIT</u> |
| c. RED <u>HEAD</u> | c. <u>WET</u> SUIT |
| 5. a. <u>GREEN</u> HOUSE | 6. a. <u>SWIMMING</u> <u>TEACHER</u> |
| b. GREEN <u>HOUSE</u> | b. <u>SWIMMING</u> <u>TEACHER</u> |
| c. GREEN <u>HOUSE</u> | c. <u>SWIMMING</u> <u>TEACHER</u> |
| 7. a. <u>GOLD</u> FISH | 8. a. <u>BLACK</u> BOARD |
| b. GOLD <u>FISH</u> | b. <u>BLACK</u> BOARD |

c. GOLD FISH

c. BLACK BOARD

9. a. ORANGE TREE

10. a. ENGLISH STUDENTS

b. ORANGE TREE

b. ENGLISH STUDENTS

c. ORANGE TREE

c. ENGLISH STUDENTS

APÊNDICE 3 - Questionário sobre os informantes da pesquisa de campo**QUESTIONÁRIO SOBRE OS INFORMANTES DA PESQUISA DE CAMPO**

Este questionário tem por objetivo somente obter informações para análise de dados de pesquisa.

NOME: _____

IDADE: () 18-24 () 25-35 () 36-45 TURMA: _____

1. Você já fez algum curso de inglês no Brasil? _____

a. Qual? _____

b. Por quanto tempo? _____

c. Qual era a sua idade quando iniciou? _____

2. Você tem vivência em país de língua inglesa? _____

a. Qual? _____

b. Por quanto tempo? _____

c. Qual era a sua idade? _____

3. Com que frequência você conversa com falantes nativos da língua inglesa:

a. () nunca b. () raramente c. () às vezes d. () freqüentemente

4. Como você assiste filmes em inglês:

a. com legendas em português: () nunca () raramente
() às vezes () freqüentemente

b. com legendas em inglês : () nunca () raramente
() às vezes () freqüentemente

c. sem legendas: () nunca () raramente
() às vezes () freqüentemente

5. Você fala outra língua estrangeira fluentemente? Qual? _____

8. Qual dos dois testes você achou mais fácil?

a. () teste das figuras

b. () teste das palavras

LEIA E RESPONDA:

A distinção entre palavras compostas e sintagmas no inglês é feita pela diferença no padrão acentual. Veja o exemplo abaixo:

a. *'orange tree*: tem o acento tônico no primeiro elemento, portanto é um composto e significa *pé de laranja*.

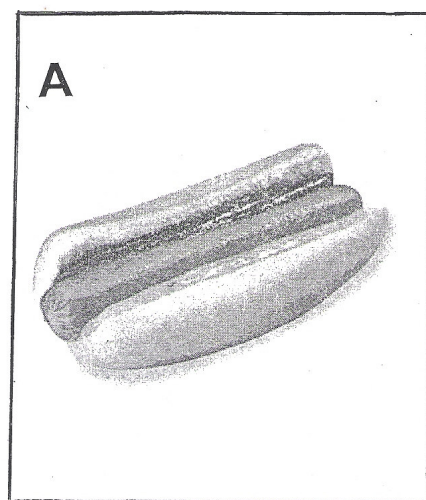
b. *orange 'tree*: tem o acento tônico no segundo elemento, então é um sintagma e significa *árvore laranja*.

9. Você já tinha ouvido falar que a acentuação distingue um composto de um sintagma na língua inglesa? Quando? Como?

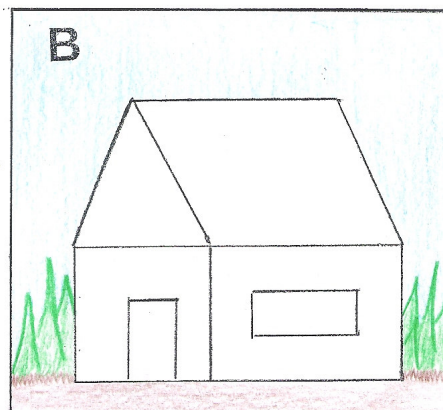
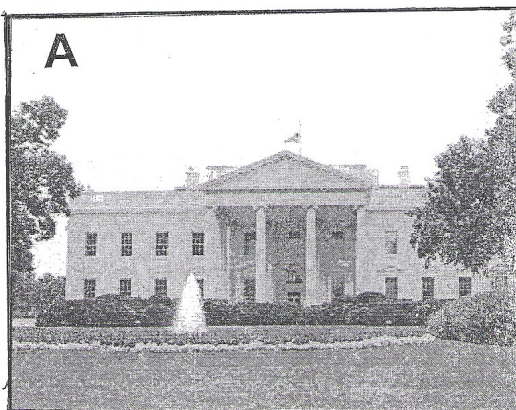
AGRADEÇO IMENSAMENTE A SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE 4 - Gravuras e desenhos utilizados nos testes de percepção

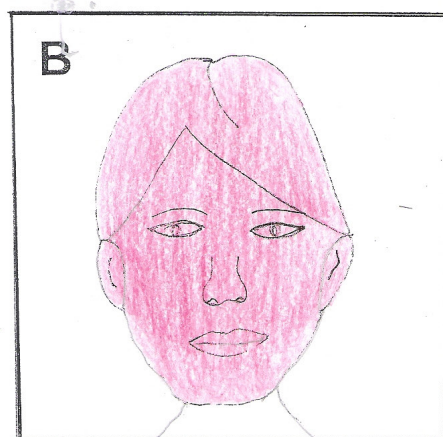
1.

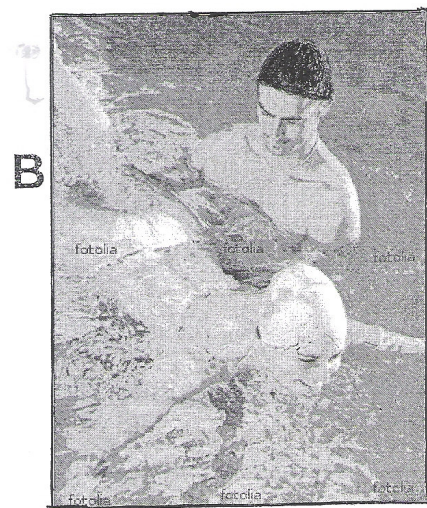
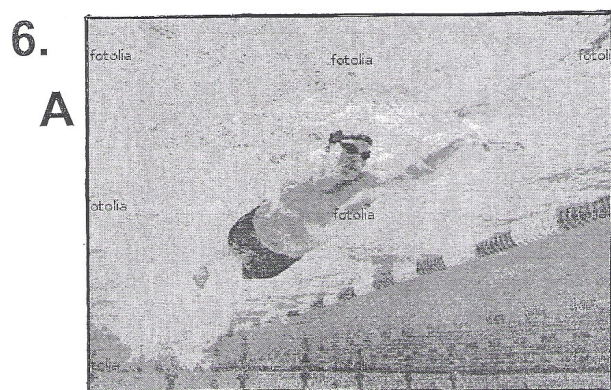
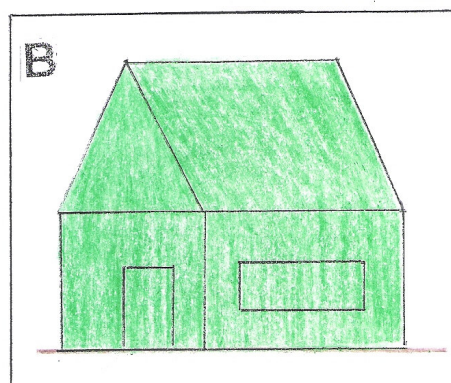
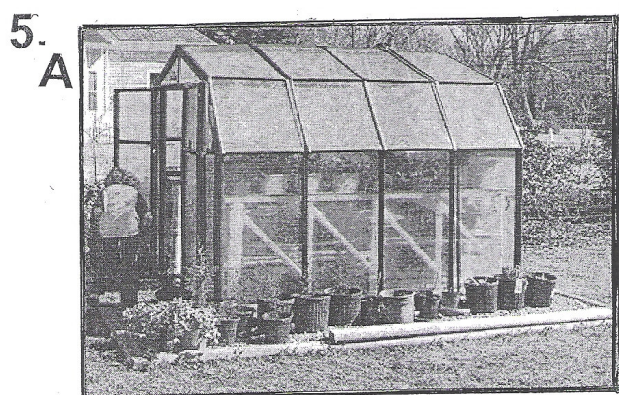
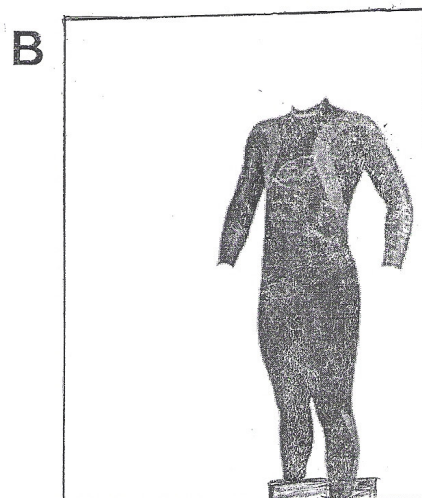
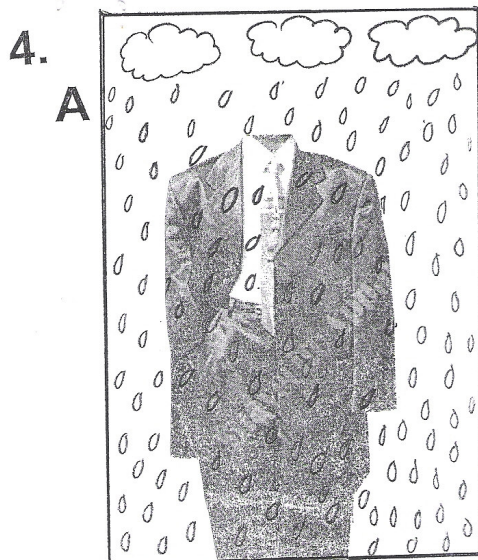


2.



3.





7.

A

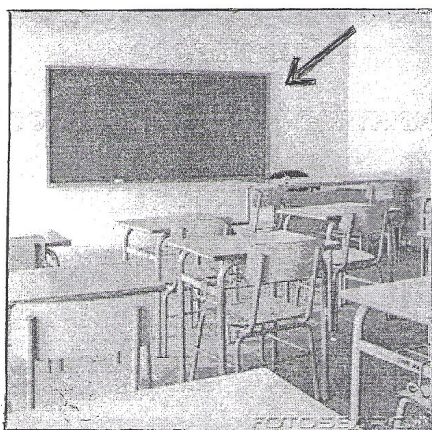


B

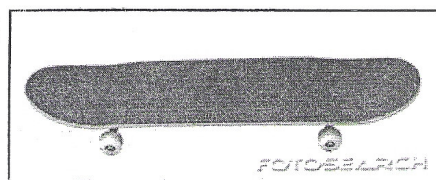


8.

A



B

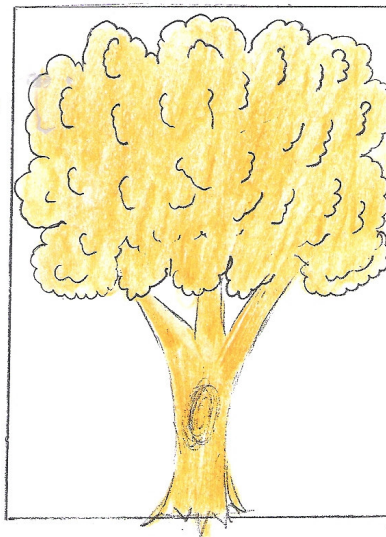


9.

A

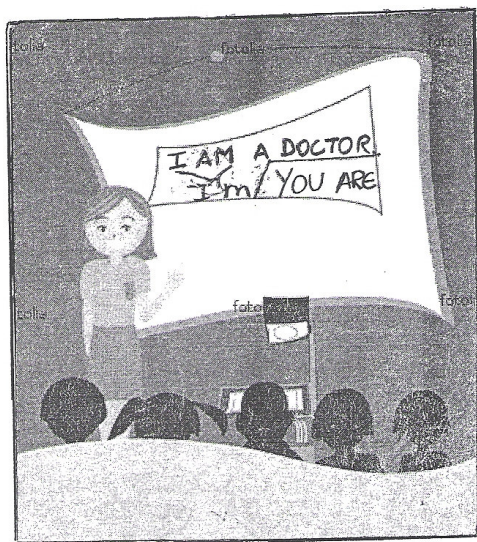


B



10.

A



B

